

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON NALEVAIKO MARQUES

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E COLABORATIVAS EM UM CURSO DE INGLÊS

CURITIBA

2018

ANDERSON NALEVAIKO MARQUES

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES E COLABORATIVAS EM UM CURSO DE INGLÊS

Tese apresentada ao curso de pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão.

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR- BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Bibliotecário: Guilherme Luiz Cintra Neves – CRB9/1572

M357p

Marques, Anderson Nalevaiko

Práticas translíngues e colaborativas em um curso de Inglês / Anderson
Nalevaiko Marques. – Curitiba, 2018.

Tese - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Orientador: Clarissa Menezes Jordão .
Inclui bibliografia.

1. Translúngua. 2. Letramento. 3. Significação - Lingística. 4. Língua
inglesa. 5. Linguagem universal. I. Universidade Federal do Paraná.
II. Jordão, Clarissa Menezes. III. Título.

CDD: 420



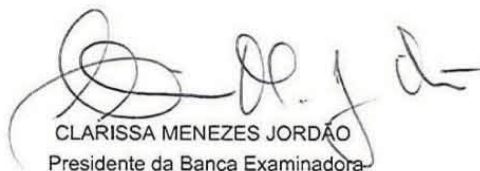
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANDERSON NALEVAIKO MARQUES** intitulada: **Práticas translíngues e colaborativas em um curso de Inglês**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 26 de Junho de 2018.



CLARISSA MENEZES JORDÃO
Presidente da Banca Examinadora



DOMINGOS SAVIO PIMENTEL SIQUEIRA
Avaliador Externo



RUBERVAL FRANCO MACIEL
Avaliador Externo



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno



FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, sempre me incentivando com muito carinho e entusiasmo.

Ao Daniel, companheiro sempre presente, trazendo amor e tranquilidade em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Clarissa, pelo modo sempre instigante, sereno e paciente de me ajudar em tudo o que fosse necessário.

Ao nosso querido grupo de amigos, autointitulado “Bem-Sucedidos”, pelo carinho e incentivo.

Ao IFPR pelo suporte para a realização desta pesquisa.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Apresento uma tese fruto de minhas indagações pessoais e profissionais em relação ao ensino-aprendizagem de inglês. O trabalho se construiu com vistas a transpor barreiras que, a meu ver, acabam por silenciar modos não legitimados de construção de sentidos. Assim, tentei contornar noções cristalizadas de língua(gem), comunicação e normatividade que ainda associam efetividade comunicativa à estruturas linguísticas de uma forma que interpreto como absoluta e enraizada em questões centristas e colonialistas (língua-nação-falante-nativo). Para tanto, ancorei-me em contribuições de teorias pós-modernas focalizando argumentos pós-estruturalistas, relacionando-os com estudos sobre linguagem e construção de sentidos. Nesse viés, procurei construir significados em uma perspectiva etnográfica de investigação. A etapa de campo do estudo se constituiu no planejamento e oferta de um curso de extensão intitulado “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa” no Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná (IFPR), onde atuo como docente de língua inglesa. O curso teve duração de 40 horas-aula e contou com a participação de estudantes e servidores do IFPR e, também, de membros da comunidade externa. Para o desenvolvimento da investigação, busquei apoio teórico em perspectivas pós-estruturalistas de linguagem e de trabalho pedagógico. Mais especificamente, o trabalho de planejamento e operacionalização do curso foi informado por noções de práticas translíngues e letramentos, com foco especial em uma interpretação de trabalho por Letramento Crítico, articulados com elementos provenientes de discussões sobre *World Englishes* e Inglês como *lingua franca*, particularmente porque enfatizam a comunicação em inglês em situações transnacionais em zonas de contato. Tais elementos teóricos ajudaram na elaboração de materiais pedagógicos para algumas etapas do trabalho. Além disso, os encaminhamentos do curso buscaram construir espaços seguros nos quais o foco das atividades foi, aos poucos, se transferindo das proposições feitas pelo professor para o exercício da agência e da colaboração entre os participantes: isso significou que, em diversos momentos ao longo da etapa de campo, os participantes do curso assumiram o papel de decidir os rumos das atividades desenvolvidas. Ao final do trabalho, procuro demonstrar que o curso se constituiu como um espaço de ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva pós-normativa porque foi impulsionado pela noção de que nossas percepções sobre o que conta como comunicação podem nos impedir ou impulsionar a transpor barreiras nos processos semióticos. Junto a isso, interpreto que a busca intencional de redução das assimetrias entre aluno-professor pode funcionar como catalizador de práticas reflexivas de construção de sentidos, nas quais podemos praticar e valorizar atitudes pró-comunicação. Além disso, tentei ressignificar nossas responsabilidades sobre a criação de espaços de fala ou de silêncio nas situações comunicativas contemporâneas.

Palavras-chave: práticas translíngues, letramento crítico, colaboração, Construção de sentidos, inglês como língua franca.

ABSTRACT

I present a text resulting from my personal and professional questionings in relation to the teaching-learning of English. The study was constructed aiming to overcome barriers which, in my view, end up silencing unlegitimised modes of meaning making. Thus, I tried to take distance from crystalised notions of language, communication and normativity that insist communicative effectiveness to language structures in ways that I interpret as absolute and rooted in centrist and colonial issues (language-nation-native speaker). With that in mind, I relied on contributions from post-modern theories focusing on post-structuralist arguments, relating them with studies on language and meaning-making. From this perspective, I tried to build meanings in an ethnographic view of investigation. The fieldwork stage of the study resulted from the planning and carrying of an extension course entitled "International Communication: a collaborative proposition" at the Curitiba Campus of IFPR, where I work as an English language teacher. The course lasted 40 hours and included students and staff from the institution, and also people from the outside community. For the development of the study, I took theoretical support from post-structuralist perspectives on language and pedagogic work. More specifically, the planning and operationalizing stages were informed by notions from translingual practices and literacies, with a special interest on an interpretation of Critical Literacy, all articulated with elements from discussions on World Englishes and English as a *lingua franca*, particularly because they emphasise communication in English in transnational contact zone contexts. Such theoretical elements helped in the development of instructional materials for some stages of the course. Besides, course development sought to build safe spaces in which the focus of the activities was, with time, transferred from propositions from the teacher to the exercise of agency and collaboration among participants: that meant that, in various moments throughout the fieldwork, participants took the role of deciding the directions and targets of the activities during the course. At the end of the text, I seek to demonstrate that the course constituted itself as a space for learning-teaching of English in a post-normative perspective because it was promoted in the notion that our perspectives about what counts as communication may prevent or encourage us to overcome barriers in semiotic processes. Also, I interpret that the intentional search for reducing asymmetries between student-teacher may work as a catalyser of reflective practices in meaning-making, in which we can exercise and cherish pro-communication attitudes. Furthermore, I tried to resignify our responsibilities for the creation of spaces for voice and/or silence in contemporary communicative situations.

Keywords: translingual practices, critical literacy, collaboration, meaning-making, English as a *lingua franca*.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	142
QUADRO 2 - RELAÇÃO DE VÍDEOS DA INTERNET UTILIZADOS PARA REFLEXÕES SOBRE USOS DE PORTUGUÊS	164

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA RIZOMÁTICO DE POSSÍVEIS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS REFERENCIAIS PARA ANÁLISE. FONTE: O AUTOR.....	152
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ELF	– English as a lingua franca
IFPR	– Instituto Federal do Paraná
ILE	– Inglês como língua estrangeira
ILF	– Inglês como lingua franca
ILI	– Inglês como língua internacional
LC	– Letramento Crítico
LFC	– Lingua Franca Core
LFE	– Lingua franca English
LI	– Língua Inglesa
PC	– Pedagogia Crítica
WE	– World Englishes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 PANO DE FUNDO E CONTEXTO	9
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE	13
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
2 A COMUNICAÇÃO EM INGLÊS E AS PERSPECTIVAS NAS PEDAGOGIAS LINGÜÍSTICAS	23
2.1 OS REFERENCIAIS DO TRABALHO	25
2.1.1 Concepção de língua(gem) e de trabalho pedagógico	42
2.1.2 Agência e Colaboração no ensino-aprendizagem de línguas	75
2.2 INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE	81
2.2.1 A Noção Imperialista	85
2.2.2 Desnativizando o Inglês	91
2.2.2.1 Ingleses Mundiais	93
2.2.2.2 Inglês como língua global e Inglês Mundial	96
2.2.2.3 Sobre o falante nativo	99
2.3 INGLÊS: LINGUA FRANCA	105
2.4 RECONSTRUINDO A LINGUA(GEM): RELAÇÕES COM PEDAGOGIAS LINGÜÍSTICAS	123
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	136
3.1 TRABALHO DE CAMPO	143
3.1.1 Seleção e caracterização dos participantes	144
3.1.2 Considerações Éticas	146
4 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO	150
4.1 ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS	156
4.1.1 Espaços seguros para os questionamentos	157
4.1.2 Aproximando contatos com as diferenças na comunicação	163
4.1.3 Zonas de Contato (internas e externas ao grupo)	170
4.2 AS PERCEPÇÕES SOBRE A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES	192
4.3 A COLABORAÇÃO – PROPOSTAS E DESAFIOS	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	225
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	248

1 INTRODUÇÃO

1.1 PANO DE FUNDO E CONTEXTO

No início do processo de pesquisa que aqui apresento, em março de 2014, minha trajetória como professor de inglês completava doze anos. Tendo atuado, até então, como professor em diferentes contextos educacionais, havia perpassado contextos de cursos livres de idiomas, desenvolvendo trabalhos no Centro de Línguas e Interculturalidade na UFPR, trabalhando com alunos de diferentes faixas etárias, além de lecionar inglês em contexto de Ensino Fundamental em escola da rede privada de Curitiba – PR. Ainda, mais recentemente, desde 2011, vinha (e continuo) atuando como professor de inglês da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Campus Curitiba do Instituto Federal do Paraná, doravante IFPR e, nesse contexto mais recente foi onde o desejo da investigação nasceu. Para ser mais preciso, as características associadas a esse contexto profissional mais recente foram as propulsoras para a transformação de ímpetus investigativos em proposta de doutoramento, já que as alternativas de atuação para além dos cursos regulares oferecidos pela instituição me proporcionam espaços para o desenvolvimento de projetos extracurriculares, como cursos de extensão (envolvendo a comunidade interna e externa à instituição), nos quais diferentes temas relacionados à formação profissional e tecnológica acabam por se inter-relacionar.

Como professor de língua inglesa do Campus Curitiba do IFPR, tenho trabalhado como docente junto a diferentes cursos ofertados pela instituição, especialmente no que vem a ser uma das missões primeiras do instituto, qual seja a oferta de cursos voltados à formação Técnica e Tecnológica que fortaleçam os arranjos produtivos e culturais das regiões nas quais o IFPR se localiza¹. Além disso, atuando na instituição como professor em regime de Dedicação Exclusiva, para além de minha carga horária destinada ao Ensino nos cursos oferecidos regularmente, faz parte de minhas atribuições desenvolver atividades de Pesquisa e

¹ Refiro-me aqui, sucintamente, ao que diz a lei nacional de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 02/02/2018.

Extensão², fato que considero imprescindível para um envolvimento efetivo dos profissionais docentes com os interesses da comunidade relacionada com as ações propostas pelo Campus Curitiba do IFPR em todas as suas potencialidades.

Naquele mesmo tempo, ideias recentes (até mesmo embrionárias) relacionadas aos encaminhamentos finais de meus estudos de mestrado já começavam a me incomodar positivamente, no sentido de que já me impulsionavam na direção da articulação entre minhas responsabilidades profissionais e certas inquietações sobre o ensino-aprendizagem de línguas, mais especificamente o inglês, que vêm sendo discutidas em contextos da Linguística Aplicada (doravante LA) no cenário acadêmico contemporâneo, particularmente questões relacionadas à pós-modernidade, ao pós-estruturalismo e a pedagogias linguísticas de viés crítico. Mais especificamente, o que mais parecia me impulsionar era a necessidade que eu vislumbrava de se problematizar alguns conceitos sobre linguagem e comunicação além de entendimentos mais contemporâneos sobre a língua inglesa enquanto as atividades didático-pedagógicas nas aulas de Inglês eram desenvolvidas nas/pelas turmas com as quais eu trabalhava. Ao mesmo tempo, percebia que havia espaço para propostas de ensino-aprendizagem que comportassem mais participação dos estudantes também no planejamento daquilo que poderia ser desenvolvido ao longo das aulas, buscando construir ambientes mais colaborativos naquele contexto. Abordarei essas inquietações mais diretamente nos capítulos 2 e 4 deste texto.

Algumas dessas ideias se projetavam na possibilidade de pesquisa dentro da disciplina de inglês em minhas turmas de Ensino Médio no IFPR³ com foco em abordagens diversas na área de ensino-aprendizagem de línguas, mas, aos poucos, foram se constituindo em uma proposta que extrapolasse o contexto educacional regular, já que me parecia interessante haver ainda mais diversidade entre os participantes de uma pesquisa com foco em linguagem. Já de pronto percebi que a diversidade poderia ser ainda mais explorada se a pesquisa pudesse incluir tanto alunos regularmente matriculados no IFPR como também pessoas que não tivessem necessariamente a mesma vivência institucional, além de poder incorporar participantes de faixas etárias diversas daquelas que já estivessem presentes no

² Neste caso, refiro-me ao que prevê a Resolução 002/2009 – CONSELHO SUPERIOR IFPR. Disponível em: <http://paranagua.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/resolucao-002-2009AtividadesDocentes.pdf>. Acesso em 20/07/2016.

³ Importante ressaltar que obtive autorização da instituição, por meio da Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Curitiba, para a realização desta pesquisa e para mencioná-la ao longo deste trabalho.

contexto daquela instituição. Assim, uma ideia inicial de trabalho dentro da sala de aula de Ensino Médio deu espaço a um projeto de pesquisa que pudesse incluir sujeitos do Ensino Médio da instituição e outros participantes advindos de outras esferas em um curso de Extensão no Campus Curitiba.

Nos momentos finais da escrita de minha dissertação, no fim de 2013, enquanto tentava dar rumos específicos à minha pesquisa de doutoramento a ser proposta para o ano seguinte, meus interesses investigativos voltaram-se para questões de comunicação em inglês, porém com um olhar mais acurado na comunicação entre falantes de línguas diferentes que, por algum motivo, necessitam/optam por utilizar o inglês em seus (des)encontros comunicativos, numa perspectiva transnacional⁴. Essa curiosidade tornou-se mais pujante quando tive contato com textos acadêmicos que versavam sobre a perspectiva de inglês como língua internacional/franca⁵ ainda naquele período, cuja importância considero crucial para o que veio a ser a etapa de proposição de meu anteprojeto de doutorado em 2013, mais especificamente, leituras relacionadas a questões de problematizações sobre conceitos de língua(gem), falantes nativos, desafios nas pedagogias linguísticas no cenário contemporâneo e o papel do professor nesse contexto.

Nesse sentido, interpretei como privilegiadas e potencialmente instigantes minhas condições de trabalho, já que se abriu ali a possibilidade de inter-relacionar minhas inquietações investigativas e meu contexto de atuação docente em uma instituição pública de ensino que me proporcionava (e, ao mesmo tempo, esperava de mim) espaço de proposição de atividades educacionais que abrangessem a comunidade na qual nos inserimos. Assim, começou a brotar a ideia de que o espaço do qual dispunha para a oferta de cursos abertos à comunidade interna e externa do IFPR (guardadas e respeitadas todas as necessidades oficiais e institucionais) poderia ser, também, concebido como espaço de pesquisa de campo para meus estudos.

Após algumas reflexões e confirmações sobre a viabilidade de minhas intenções de pesquisa junto ao IFPR, fiquei satisfeito em saber que a ideia da oferta

⁴ Ao longo deste texto utilizo o termo 'transnacional' no sentido de que divisões e fronteiras político-geográficas pouco têm a acrescentar nas discussões que proponho. Assim, o termo faz referência a possíveis encontros comunicativos que, em sua maioria, independem dessas divisões ou fronteiras contemporaneamente.

⁵ Explicarei mais detalhadamente as perspectivas que informam meu estudo no capítulo 2 deste texto.

de um curso que atrelasse ensino e pesquisa seria bem-vinda institucionalmente, já que um curso dessa natureza viria a acrescentar no leque de possibilidades educativas ofertadas pelo Campus Curitiba à comunidade. Além disso, me alegrou, também, saber que teria (como continuo a ter) liberdade institucional para planejar e executar ações interventivas no âmbito do IFPR com base em argumentação pertinente e adequada aos propósitos formativos do IFPR em seu contexto local⁶.

No que toca a abordagem metodológica, o presente relato resultou de um estudo concebido, informado e resultante de uma perspectiva etnográfica, já que ao decidir pelos passos a serem tomados para o seu desenvolvimento vislumbrei que a etapa final, ou seja, a produção de um documento acadêmico com foco descritivo e interpretativo, seria decorrente das indagações e reflexões feitas sobre o fazer pedagógico de um curso no qual atuei como professor e pesquisador por um período relativamente longo: seis meses, para ser mais preciso, incluindo-se o período de pesquisa de campo. Percebo como necessário explicar que não interpreto este trabalho como pesquisa-ação, apesar das semelhanças entre as duas perspectivas investigativas, em especial por seu caráter colaborativo e reflexivo e de sua preocupação com a elucidação de questões sobre e por meio das práticas pedagógicas. Além disso, entendo que as duas vertentes buscam distanciamento de ações metodológicas rigorosamente controladas e da estabilidade e previsibilidade, aproximando-se do viés pós-moderno que informa este estudo (GALL *et al*, 2007). A não categorização pela pesquisa-ação se dá particularmente no sentido de que não houve detecção de ‘problemas’ anteriores ao estudo para que, a partir daí, fossem empreendidas tentativas de solução, nem tampouco uma identificação com um ciclo de ação tão estruturado, como aquele discutido por Elliot (1991), por exemplo. Desse modo, esta pesquisa parte de premissas didático-pedagógicas relativamente diversas, particularmente no que diz respeito ao que se pretendeu desde o começo: lidar com formas não-lineares e pós-normativas de construção de sentidos em LI, por isso a aproximação com a etnografia pareceu informar melhor o trabalho. O capítulo 3 abordará em mais detalhes outros fatores sobre a etnografia a fim esclarecer os encaminhamentos metodológicos desta investigação.

⁶ Refiro-me, aqui, ao que tratam os itens III e IV do Art. 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que versam sobre “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” e “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”, respectivamente.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Três foram os momentos cruciais na arquitetura de minhas intenções de pesquisa no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem de inglês que informam este texto. Os dois primeiros concernentes a percepções sobre Inglês como língua internacional (doravante ILI) e Inglês como *lingua franca* (doravante ILF), guardadas diferenças de posicionamentos teórico-epistemológicos entre essas duas perspectivas⁷. Primeiramente, ao me deparar com o que argumenta Dewey (2012), dentre outros apontamentos em uma argumentação em torno de ILF, sobre a necessidade de nos movermos para além de uma abordagem com foco em normas na busca por uma perspectiva pós-normativa para o ensino-aprendizagem de inglês, me vi compelido a desconstruir e reconstruir entendimentos pessoais sobre o quê e como se ensina/aprende inglês na contemporaneidade. Nesse argumento, percebi relação direta com o que defendem Makoni e Pennycook (2007) em relação ao que chamam de “desinvenção e reconstituição” das línguas, particularmente no intuito de compreender que, no processo essencialista de construção das línguas como entidades enumeráveis, acabamos por apagar/invisibilizar modos diversos de práticas linguísticas.

Mais especificamente, Dewey (ibid), ao chamar a atenção para o campo de formação de professores de inglês no contexto específico do curso de formação de professores de inglês DELTA (*Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages*, oferecido pela universidade de Cambridge no Reino Unido) acaba por colocar em perspectiva de questionamento o modo como os documentos norteadores das práticas teórico-pedagógicas associadas ao referido diploma não buscam “um entendimento crítico da adequação (ou não) das normas convencionalmente usadas para determinar o que conta como um erro, o que possa constituir um ‘problema linguístico’ do aprendiz”⁸ (DEWEY, 2012, p. 145)⁹. Essa conclusão é alcançada apesar de os referidos documentos já terem começado, segundo o mesmo autor, a incluir questões sobre a globalização do inglês e a necessidade de conscientização dos candidatos ao DELTA sobre tais questões.

⁷ Uma explanação detalhada sobre como cada uma das perspectivas vem sendo construída no cenário do ensino-aprendizagem de inglês está nas seções 2.4 e 2.6 deste texto.

⁸ No original: “a critical understanding of the (un)suitability of the norms conventionally used to determine what counts as an error, or what might constitute a ‘linguistic problem’ for the learner”.

⁹ Esclareço que as traduções de trechos escritos em língua estrangeira inseridas ao longo deste texto são de minha responsabilidade.

Em segundo lugar, mas ainda tão importante, foi tentar dar conta dos argumentos de Canagarajah (2014) sobre a inevitabilidade do cultivo de conhecimentos sobre a importância da negociação de sentidos possíveis em situações de comunicação em inglês nas quais o inglês em si, com o passar do nosso tempo pós-moderno, vem sendo cada vez mais encarado como um espaço de construção de sentidos no qual as normas também se constroem em situações sociais contingenciais e situadas, dentro do que o autor chama de zonas de contato, numa ótica translíngue¹⁰. Mesmo compreendendo que percepções sobre o que constitui o “contexto brasileiro” podem ser encaradas, em primeira análise, como caracterizando um contexto aparentemente monolíngue, percebo como possível relacionar vários dos aspectos das zonas de contato também nesse contexto, especialmente porque vislumbro a possibilidade de reinterpretar as noções que informam essa percepção sobre o “nosso monolingüismo”, como apontarei mais à frente neste texto.

Outro ponto crucial é levantado por Canagarajah (2014) quando advoga por práticas de ensino-aprendizagem baseadas em uma mudança de paradigma. Ao emprestar a noção de Blommaert (2010) de “recursos móveis”, a fim de que as pedagogias de inglês se voltem para o argumento de que “recursos de linguagem são emprestados, misturados e reconstruídos enquanto as pessoas os utilizam para suas necessidades na vida cotidiana”¹¹ (CANAGARAJAH, 2014, p. 770), o autor advoga por uma abordagem que enfoque o contato constante entre pessoas e línguas e que priorize a negociação entre diferentes repertórios comunicativos, numa ótica de construção de sentidos colaborativa.

Um pouco mais tarde, um terceiro momento se constituiu como bastante relevante para o delineamento desta pesquisa: meu contato com o conceito de práticas translíngues¹² (CANAGARAJAH, 2013a). Isso se deu particularmente porque foi a partir desse conceito que uma concepção de linguagem pareceu abarcar de modo satisfatório muito daquilo que se encaminhava para a definição de um objeto de estudo mais bem delimitado. Muito sucintamente, partindo do que

¹⁰ A noção de ‘práticas translíngues’ que informa esta tese será mais detalhadamente explanada a partir do capítulo 2.

¹¹ No original: “language resources are borrowed, mixed, and reconstructed as people use them for their needs in everyday life”.

¹² Opto por essa tradução para a expressão do inglês *translingual practices*, tendo em mente que podemos encontrá-la traduzida como ‘práticas tranlinguísticas’, ‘práticas translinguajeiras’, dentre outras possibilidades.

propõe o referido autor, a linguagem e a comunicação são entendidas a partir do uso de recursos semióticos múltiplos e disponíveis de forma situada nos encontros comunicativos. Dessa forma, a contingencialidade das interações abre espaço para a potencial co-construção de novas formas e sentidos a partir de recursos linguísticos que os sujeitos trazem para os espaços de interação.

Nesse sentido, uma direção interessante é apontada por Pennycook (2010b) que enfatiza a necessidade de construirmos uma perspectiva diferente dos conceitos de *localidade* e *espaço* por meio de um processo de *relocalização* da linguagem, particularmente no intuito de desenvolver uma pesquisa sobre comunicação em inglês que amplie os entendimentos sobre possíveis encontros com usos da língua. O autor argumenta que “as práticas linguísticas são atividades que produzem tempo e espaço (ibid, p. 56)”¹³. Nesse sentido, os sentidos atribuíveis às formas de linguagem estão sempre suscetíveis a mudanças contextualmente localizadas. Ademais, o autor explica que os sentidos podem mudar quando se modificam os locais de utilização da linguagem ou quando as formas linguísticas transitam por outros locais. Assim, podemos desafiar a percepção de línguas como sistemas de comunicação usados em diferentes contextos, já que a *localidade* passa a se referir às relações que as pessoas desenvolvem com os lugares, e essas relações diferem de país para país, instituição para instituição, ou entre indivíduos dentro do mesmo coletivo.

Também nessa discussão podemos relacionar o que argumentam García e Flores (2014) no que concerne a emergência de uma pluralidade de recursos e repertórios linguísticos provenientes de uma ampliação de movimentos migratórios mundo afora e das implicações da expansão das tecnologias de comunicação digitais na contemporaneidade. Assim, temos que cada vez menos precisamos estar fisicamente presentes em espaços tidos como heterogêneos para conseguirmos nos comunicar em meio à heterogeneidade.

Mais adiante nesse movimento de arquitetura de minhas indagações, questões relacionadas a estudos sobre multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000) e letramento crítico (Jordão, 2007; Jordão e Fogaça, 2007; Menezes de Souza, 2011) também mostraram inter-relação com as questões de ensino-aprendizagem de línguas que se configuravam no contexto de planejamento das etapas de pesquisa

¹³ No original: “language practices are activities that produce time and space”

de campo, particularmente em relação a como tentar traduzir os pontos teórico-metodológicos que se mostravam pertinentes em ações interventivas que seriam propostas na sequência do trabalho. Isso ocorreu na medida em que, cada um a seu modo, esses estudos vêm problematizar conceitos e práticas que dificultam novas possibilidades de conceber língua, comunicação, inteligibilidade, e agência dos sujeitos nas ações pedagógicas. Tal problematização me pareceu fundamental no trabalho de pesquisa que eu me propunha a desenvolver. Em momentos oportunos, ao longo dos capítulos seguintes, os temas que cito rapidamente aqui serão melhor explicitados.

Assim, as argumentações resumidamente descritas acima despertaram em mim o entendimento de que há espaço para a problematização sobre como construímos noções de adequação, normatividade e inteligibilidade em nossas práticas pedagógicas nos espaços de ensino/aprendizagem de línguas, especialmente porque enfatizam modos de construção de sentidos que buscam legitimar conhecimentos comunicativos que têm estado fora das práticas imperantes, tradicionalmente associadas a formas cristalizadas sobre o que conta como comunicação efetiva. Essa reflexão me levou a perceber como o modo com que encaminhamos didaticamente nossas percepções sobre tais conceitos pode servir (deliberadamente ou não) para silenciar formas menos prestigiadas de comunicação em inglês, e isso também me impulsionou na busca por ressignificação de meus encaminhamentos pedagógicos. Dessa forma, desde então, tenho buscado diferentes encaminhamentos junto a meus alunos com foco em “sua criatividade em mesclar seus repertórios nas interações e textos na busca por voz de uma maneira que alcance inteligibilidade e sucesso comunicativo em relação às normas dominantes e expectativas de contextos comunicativos específicos”¹⁴ (CANAGARAJAH, 2014, p. 771-772).

Nesse contexto, minhas interpretações em relação aos argumentos dos autores citados até aqui, os quais compreendo como um chamado ao trabalho pedagógico, soaram-me particularmente como o desafio perfeito para o que eu poderia propor ao longo da etapa de campo de minha pesquisa. Dessa forma, já de pronto, algumas possibilidades de questionamento foram surgindo no intuito de

¹⁴ No original: “their creativity to merge their repertoires in the interactions and texts for voice in a manner that achieves intelligibility and communicative success in relation to the dominant norms and expectations of specific communicative contexts”.

desenhar um estudo que tentasse responder a perguntas de pesquisa mais propriamente delineadas. Especificamente em relação à tentativa de relacionar os diferentes aspectos sobre linguagem e comunicação, em especial em inglês, com implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem em um contexto específico, tenho ciência de que este trabalho dialoga em certa medida com o que já vem sendo discutido por diversos autores como em Bayyurt e Akcan (2015) e em Bowles e Cogo (2015), por exemplo.

No caso de Bayyurt e Akcan (2015), trata-se de um volume escrito por diversos estudiosos que enfatizam a importância da inclusão de estudos sobre ILF nos programas de cursos de línguas em todos os níveis educacionais, particularmente a fim de abrir as possibilidades de entendimento dos estudantes e de professores em relação às múltiplas realidades da LI no mundo contemporâneo, além de oferecer ferramentas para que operacionalizem os usos de inglês em uma miríade de contextos que extrapolam as salas de aula. Nesse sentido, a preocupação dos editores em dividir a publicação em seções (*Teaching and learning; Teacher education; Assessment e Language teaching materials*) evidencia sua preocupação – e também dos autores envolvidos com o livro - sobre como aspectos de ILF (como a eliminação de dicotomias tradicionais falante nativo/não-nativo, língua padrão/não-padrão e a valorização da competência intercultural ao invés de noções territorializadas de cultura) podem ajudar a preencher alguns dos espaços vazios no campo das pedagogias linguísticas contemporâneas.

Caminho semelhante é trilhado em Bowles e Cogo (2015), cujo coletivo de capítulos escritos por estudiosos de ILF (alguns coincidentes com o volume anteriormente citado) também busca pela transformação do campo de ensino-aprendizagem de inglês por meio da problematização de pressupostos que não mais dão conta dos contextos de utilização da LI na comunicação global do presente. Aspectos mencionados na obra, como a inclusão de variedades globais de inglês, de estudos sobre multilinguismo e translinguismo, expansão do conceito de comunidade e a substituição de modelos baseados em déficit em favor de abordagens com base em recursos semióticos ajudam na tentativa de ressignificar as práticas pedagógicas com foco em ILF.

No Brasil, o interesse por estudos sobre ILF também vem ganhando força nos últimos anos, particularmente alinhando-se a uma preocupação com a criação de novos modos de conceber a LI, em especial seu caráter de uso internacional,

refletindo sobre modos de inclusão de discussões sobre ILF na formação de professores. Já temos em nosso contexto nacional macro publicações acadêmicas pertinentes sobre as demandas por pedagogias alternativas para ILF (EL KADRI, 2010, 2013; GIMENEZ, 2006, 2015a; JORDÃO, 2014; SIQUEIRA, 2008), sobre o reconhecimento de que questões sobre ILF precisam ser introduzidas nos programas de formação de professores (EL KADRI, PASSONI; GAMERO, 2014) e sobre as dificuldades que os formadores de professores enfrentam ao lidarem com aspectos de ILF em seus contextos de atuação (GIMENEZ, CALVO; EL KADRI, 2011) para citar alguns exemplos. Mais recentemente, Gimenez, El Kadri e Calvo (2018) organizaram uma coletânea de textos escritos por acadêmicos brasileiros preocupados com a perspectiva de ILF, especificamente em relação ao desenvolvimento de abordagens para o ensino-aprendizagem de LI em uma ótica de ILF. De um modo geral, os autores presentes na publicação (ibid) indicam suas reflexões e sugestões sobre aspectos conceituais de ILF e suas implicações para o contexto brasileiro, crenças de alunos e professores sobre ILF, além de alguns exemplos de como interpretações do conceito de ILF têm sido trabalhadas em programas de formação de professores de LI e em cursos de idiomas.

Situando este estudo em relação aos que, sucintamente, comentei acima, compreendo que há muitas relações entre as preocupações colocadas pelos autores sobre a perspectiva de ILF e o trabalho que apresento neste texto. Nesse aspecto, vejo que os resultados desta investigação poderão contribuir no sentido de ampliar o escopo de entendimentos sobre ILF, particularmente aqueles que percebem essa conceituação da LI mais atrelada a aspectos menos normativos e mais colaborativos da construção de sentidos que a faceta *lingua franca* pode promover. Além disso, apesar de não caracterizar este trabalho alinhado exclusivamente com elementos teórico-pedagógicos associados a ILF, compreendo que muito do que argumento ao longo deste relato tem relação bastante direta com os argumentos levantados por diversos estudiosos sobre ILF contemporaneamente.

Tendo isso em mente, algumas das argumentações defendidas pelos autores mencionados acima, em conjunto com outras leituras que pude realizar na sequência de estudos a partir daí, contribuíram para o surgimento de diversas questões. Refletindo e buscando mais delineamento, algumas das questões me pareceram as mais relevantes para o estudo que aqui relato, especialmente em relação ao ensino e aprendizagem de inglês em contextos não formais, mais

especificamente, a um ensino-aprendizagem não diretamente atrelado à formação escolar obrigatória. Nesse sentido, meu campo de pesquisa se constituiu no desenvolvimento de um curso aberto à comunidade desenvolvido em instituição federal de ensino.

Adianto que compreendo meu 'objeto' de estudo em termos da criação de um espaço de práticas translíngues e colaborativas em um curso de inglês: a partir do desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino-aprendizagem de inglês com foco em uma perspectiva de comunicação transnacional percebi a possibilidade de criar espaços translocais de construção de sentidos em inglês na perspectiva do *Lingua Franca English*¹⁵ (LFE). Assim, interpreto que o foco empírico da investigação tratou de criar um espaço colaborativo de práticas translíngues de construção de sentido em um contexto supostamente monolíngue, no qual problematizamos questões normativas de linguagem e comunicação em inglês por uma abordagem de Letramento Crítico. Por meio do questionamento sobre noções tradicionais do que seja comunicação (mais especificamente a ideia de um código comum compartilhado para a transmissão de nossos pensamentos), o curso abordou a importância da negociação de nossos repertórios comunicativos a partir da diversidade que se constituiu no coletivo de participantes da pesquisa.

Ao longo das leituras que ocorreram no processo de planejamento, ainda antes do surgimento da possibilidade de oferta de um curso de extensão como campo para a parte prática da pesquisa, algumas indagações foram emergindo. Dentre essas indagações surgidas da reflexão sobre leituras e discussões voltadas ao ensino-aprendizagem de inglês, posso citar a tentativa de relacionar desdobramentos de perspectivas pós-estruturalistas e translíngues para o ensino de inglês no contexto brasileiro, bem como possíveis relações entre o resultado de tais desdobramentos e abordagens críticas e colaborativas de construção de sentidos. A partir disso, senti a necessidade de tentar explorar possibilidades de traduções de conceitos teórico-metodológicos das duas primeiras indagações em ações interventivas (como em qualquer ação educacional) em um curso de inglês na instituição de ensino onde atuo como professor de inglês a fim de, se possível, perceber se haveriam aspectos de tal intervenção que pudessem ser considerados

¹⁵ O conceito será desenvolvido na seção 2.3 desta tese.

como resultantes de práticas pós-normativas de construção de sentidos e de ensino-aprendizagem de inglês.

No intuito de tentar levantar possíveis respostas às indagações descritas acima, me propus a desenvolver um projeto de pesquisa com foco no planejamento, implantação, condução e avaliação de curso de LI inspirado nas perspectivas pós-estruturalistas que informam teorias de translinguagem, Inglês como língua internacional/*franca*, multiletramentos e letramento crítico, a ser desenvolvido em instituição federal de ensino técnico e tecnológico. Nesse sentido, pelas razões elencadas anteriormente, a oferta de um curso livre, não curricular, se configurou como campo para geração de dados. A proposta investigativa se deu em uma perspectiva etnográfica, pois pretendeu dar conta, de forma analítico-interpretativa, dos desdobramentos das etapas constitutivas do processo de planejamento, implantação, condução e avaliação do curso desenvolvido dentro do período de doutoramento. Mais especificamente, a identificação deste trabalho com a etnografia se deu por conta de meu interesse em estudar aspectos relacionados à vivência social no contexto onde a pesquisa se desenvolveu, incluindo minha presença física ao longo do trabalho em um lócus de interação coletiva, tanto no papel de pesquisador como de participante nos eventos e nas interações sociais.

Na intenção de conceder um caráter de maior esclarecimento sobre os encaminhamentos da investigação, o trabalho se delineou, portanto, com base nos seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar relações entre práticas pedagógicas colaborativas e pós-normativas informadas por perspectivas translíngues em suas implicações para o ensino-aprendizagem de inglês em uma instituição federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em Curitiba – PR.

1.2.2 Objetivos Específicos

1) caracterizar teoricamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto do estudo em suas relações com perspectivas da pós-

modernidade e do pós-estruturalismo em termos de concepção de língua e de orientações para uma ótica translíngue;

2) discutir e analisar o processo de elaboração de material didático para o desenvolvimento de curso sobre a comunicação em inglês aplicado a um contexto brasileiro específico – com foco nas caracterizações resultantes do objetivo 1;

3) analisar as práticas docentes e discentes adotadas ao longo do curso – especialmente aquelas voltadas à negociação e à colaboração, com ênfase nos momentos em que transparecem atitudes potencialmente pós-normativas, translíngues e de Letramento Crítico.

Após esta exposição dos elementos contextuais, de alguns argumentos teóricos e dos objetivos que impulsionaram o presente estudo ofereço, nos capítulos seguintes, minhas considerações sobre pontos que interpretei como essenciais no sentido de ressignificar conceitos relacionados a modos pós-normativos de conceber a comunicação em inglês contemporaneamente. Mais precisamente, apresento minhas leituras e ponderações sobre aspectos que considerei prementes para criarmos espaços de construção de sentidos em inglês de modos menos normativos, e que focalizem aspectos colaborativos e reflexivos nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas. No **capítulo 2**, faço uma delimitação sobre os referenciais teórico-epistemológicos relacionados à comunicação em inglês que se delineia na contemporaneidade em sua relação com aspectos pós-estruturalismo que informam o modo como o trabalho foi arquitetado. Além disso, relaciono tais referenciais com argumentos de discussões sobre a decolonialidade, particularmente com o intuito de favorecer a construção práticas de ensino-aprendizagem de línguas em uma ótica de ressignificação de outras lógicas possíveis, com foco em um pensamento crítico de fronteira. Em seguida, indico os referenciais que informam este estudo no que diz respeito ao trabalho pedagógico que vislumbro como positivamente produtivo na busca por espaços de ensino-aprendizagem reflexivos e, ao mesmo tempo, mais empoderadores e menos centralizadores, abrindo espaço para uma agência informada dos sujeitos, com especial atenção à colaboração. Ainda no segundo capítulo, desenvolvo argumentação sobre os papéis que o inglês ocupa nos debates sobre línguas

atualmente, passando por uma problematização sobre a questão do falante nativo, privilegiando o caráter global e internacional que se inscreve na língua. Ao final do mesmo capítulo, indico minha opção favorável à percepção do inglês em seu caráter de *lingua franca* (informado por perspectivas translíngues) como um espaço produtivo para a construção de sentidos de modo mais plural e diverso. Ao longo do **Capítulo 3** descrevo os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, explicitando entendimentos sobre a perspectiva etnográfica de investigação, com a qual este trabalho dialoga. Além disso, indico os aspectos formais e procedimentais de desenvolvimento da etapa de campo da pesquisa, particularmente aqueles que envolveram a oferta do curso ao longo do qual os dados foram gerados. **No quarto e último capítulo**, apresento as análises feitas a partir do recorte teórico delineado para este estudo. Desse modo, ao elencar as categorias de análise, tento reconstruir os entendimentos a partir de meu embasamento teórico em diálogo com elementos empíricos resultantes de uma diversidade de instrumentos de geração de dados, e os relaciono a fim de construir argumentos conclusivos de modo contingente e localizado.

2 A COMUNICAÇÃO EM INGLÊS E AS PERSPECTIVAS NAS PEDAGOGIAS LINGUÍSTICAS

O estudo que aqui apresento se constituiu na busca por ressignificações de práticas associadas ao ensino-aprendizagem de línguas, com foco particular em inglês. Tais ressignificações precisam ser entendidas tanto no que diz respeito às indagações pessoais sobre aspectos que eu, no papel de professor, percebo como passíveis de transformação, como também em relação a possíveis efeitos que essas ‘novas’ práticas puderam desencadear ao longo da pesquisa de campo, já que se desenvolveu por meio de um trabalho interventivo na instituição de ensino onde atuo como professor de inglês¹⁶.

Dessa forma, me vi compelido a buscar argumentos teórico-metodológicos que pudessem me dar respaldo e, ao mesmo tempo, certa fundamentação sobre como (re)interpretar aquilo que se configurava no campo. Nesse sentido, vários aspectos de perspectivas da pós-modernidade e, também, pós-estruturalistas, sobre comunicação, linguagem e trabalho pedagógico, mostraram aproximação pertinente com o trabalho que fui, aos poucos, tentando arquitetar. Ainda nesse viés, investigações fundamentadas em estudos sobre Práticas Translíngues, *World Englishes*, Inglês como língua internacional, Inglês como *língua franca*, além de pesquisas sobre letramentos (em alguns de seus desdobramentos teórico-metodológicos) também se mostraram frutíferos na busca por ressonâncias com o que foi desenvolvido ao longo da pesquisa.

Desse modo, o trabalho se propõe como mais uma resposta às demandas de pesquisa no campo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente em suas implicações nos estudos sobre metodologias e produção de materiais pedagógicos e, também, na formação de professores, alinhando-se à argumentação pertinente, segundo destacam diferentes autores (SEIDLHOFER, 2004; JENKINS, 2006; GRADDOL, 2006, RAJAGOPALAN, 2009; DEWEY, 2012; CANAGARAJAH, 2014; SCHEYERL E SIQUEIRA, 2012; GIMENEZ, 2015, para mencionar alguns poucos), em particular aquelas que abrem espaço para formas mais diversas de encarar comunicação, linguagem e adequação, associadas a modos contemporâneos de conceber a construção de sentidos.

¹⁶ Conforme detalho no capítulo 3 desta tese.

Além disso, o trabalho também buscou compreender (e potencialmente construir) mais e maiores espaços de entendimentos sobre comunicação e letramentos de uma ótica que valoriza e busca ressoar práticas contingentes de construção de sentidos. Dessa forma, esta pesquisa tenta ressignificar agência e colaboração com vistas à legitimação de modos ainda menos prestigiados de engajamento comunicativo, chamando atenção para nossas responsabilidades na construção de inteligibilidade e de espaços de silenciamento e de voz (CANAGARAJAH, 2007, 2012, 2013a, 2014; JORDÃO, 2010; JORDÃO E FOGAÇA, 2007; SOUSA, 2011; ANDREOTTI, 2011; MENEZES DE SOUZA E ANDREOTTI, 2011, dentre muitos outros).

Acredito ser importante ainda ressaltar que também houve uma aproximação entre o que se constituiu ao longo do trabalho de pesquisa e argumentos relacionados com a perspectiva rizomática (DELEUZE E GUATARI, 1995). Nesse aspecto, a pesquisa assume o sentido de que realidades, conhecimentos e culturas são compreendidos em uma perspectiva não linear, em outras palavras, não atrelados a leituras obrigatória e gramaticalmente estruturadas (ou estruturantes), como ocorreria em um paradigma arbóreo, no qual há necessidade de uma unidade central à qual as partes passam de “uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 13). A pesquisa tampouco se informa pela vontade de coerência, solidez ou estabilidade absoluta, independente dos contextos onde se constroem os entendimentos. Ao contrário, ao perceber o trabalho aqui apresentado em sintonia com a metáfora do rizoma, interpreto que a constituição dos elementos que aqui tento descrever se deu por meio do contato entre diferentes pontos de encontro dentro de uma rede de conexões que ocorre e que se expande de forma flexível, não linear e imprevisível. Nesse sentido, o paradigma rizomático também apresenta relação importante com o modo como concebo alguns dos tópicos relacionados às perspectivas pedagógicas com as quais este trabalho dialoga. Essa relação será mais bem explanada e desenvolvida nos capítulos que tratam de aspectos empíricos da pesquisa, mais adiante.

2.1 OS REFERENCIAIS DO TRABALHO

Penso ser importante salientar que este trabalho foi concebido com base em argumentos informados por estudos da pós-modernidade. Essa perspectiva é entendida aqui no sentido dado por Lyotard (1984), em que pese à heterogeneidade dos jogos de linguagem das experiências culturais e à problematização em relação às grandes narrativas (ou meta-narrativas) da ciência totalizadora da modernidade, concebidas como legitimadoras de verdades estáveis e universais. Dessa maneira, entendo como importante o argumento de que não é possível definir a história (mais especificamente os eventos relatados neste trabalho) como dada, tampouco explicar a sociedade e os questionamentos dentro dela nos termos de características estruturais supostamente constantes. Ao invés disso, tomar a pós-modernidade como referencial para a pesquisa significa ter consciência das limitações que nossas percepções e aspirações carregam constitutivamente.

A pesquisa aqui apresentada é fortemente informada pelo entendimento de que a pós-modernidade se caracteriza como um conjunto de práticas e de atitudes. Assim, fica menos complicado entender que não se trata de uma relação temporal com o termo, ou seja, o termo pós-modernidade aqui não se limita a uma mera comparação com a modernidade. Nesse sentido, em linhas gerais, a investigação aqui proposta se identifica com o que defendem Usher e Edwards (1994), especialmente no que diz respeito ao caráter contingencial das relações que se estabelecem numa perspectiva pós-moderna. As palavras dos autores (ibid) parecem conversar bem com o que vislumbra esta investigação ao assumir que a

pós-modernidade, então, descreve um mundo onde as pessoas precisam traçar seu caminho sem referentes fixos e pontos de ancoragem tradicionais. É um mundo de mudanças rápidas, de instabilidade desconcertante, onde o conhecimento está constantemente mudando e o sentido 'flutua' sem sua fixidez teleológica tradicional em conhecimento fundacional e a crença no progresso humano inevitável. Porém, o significativo é que na incerteza pós-moderna, a falta de um centro e a flutuação do sentido são entendidos como fenômenos a serem celebrados ao invés de desprezados. Na pós-modernidade, é a complexidade, uma miríade de sentidos, ao invés da profundidade, aquele significado profundo, que é a norma (USHER; EDWARDS, 1994, p. 10)¹⁷.

¹⁷ No original: "Postmodernity, then, describes a world where people have to make their way without fixed referents and traditional anchoring points. It is a world of rapid change, of bewildering instability, where knowledge is constantly changing and meaning 'floats' without its traditional teleological fixing in foundational knowledge and the belief in inevitable human progress. But the significant thing is that in postmodernity uncertainty, the lack of a centre and the floating of meaning are understood as

Assim, ao assumir esse posicionamento, parece haver convergência entre os pressupostos teóricos da pesquisa, quando se evidencia o caráter contingencial das práticas de construção de sentidos defendidas pelas perspectivas de comunicação, língua(gem) e trabalho pedagógico que embasam esta investigação, como apontarei mais adiante. Ainda, o ponto de vista metodológico também intencionou realizar um estudo que desse conta de forma localizada e interpretativa das inquietações e dos objetivos de pesquisa.

Além disso, tomo como premissa o argumento de que todos os discursos e conhecimentos do quais parto neste estudo, e aqueles que pretendo construir, estarão sempre direta ou indiretamente relacionados com outros discursos e conhecimentos, por mais espacial e historicamente distantes que possam aparentar na teia das relações humanas. Pensar o estudo nesse viés significa conceber a linguagem em uma ótica bakhtiniana, ou seja, conceber língua como arena de conflitos, na qual não há significados originais ou livres de ideologias (BAKHTIN, 1988; 1992). Ao contrário, por ser o resultado entre encontros da linguagem desse sujeito que escreve e a linguagem existente antes dele, torna-se imperativo o reconhecimento de que a pesquisa será sempre permeada pela linguagem *do outro*, apesar da aparente busca por uma estabilidade de sentidos, especialmente considerando-se certa pressão do gênero acadêmico por objetividade e linearidade de raciocínio. Dessa forma, busco respaldo nas palavras de Lyotard (1984) quando ele argumenta contrariamente ao conceito de identidade moderno, marcado pela infalibilidade e completude. Ao discorrer sobre o conceito do 'eu', Lyotard (ibid) afirma que "um 'eu' não é muito, mas nenhum 'eu' é uma ilha; cada 'eu' existe em um tecido de relações que está agora mais complexo e móvel do que nunca. Jovem ou idoso, homem ou mulher, rico ou pobre, uma pessoa está sempre localizada em 'pontos nodais' de circuitos de comunicação específicos, mesmo que muito pequenos (p. 15)". Nesse mesmo raciocínio, Lyotard (ibid) chama atenção para o não determinismo do 'eu', indicando um entendimento sobre a capacidade de agência das pessoas em relação aos discursos que as atravessam. Desse modo, ao concebermos que "o 'eu' é sempre localizado em um ponto através do qual diferentes tipos de mensagens passam" (p. 15) e que "ninguém, nem mesmo o/a menos privilegiado/a de nós, está inteiramente impotente em relação às mensagens

que o/a atravessam e o/a posicionam no posto de remetente, destinatário ou referente” (p.15), podemos argumentar que o ‘eu’ em fluxo e não determinado tem o potencial de resignificação dos discursos e, conseqüentemente, das práticas associadas a esses discursos nas contingencialidades das situações comunicativas. Isso se torna possível na medida em que cada sujeito passa por um deslocamento ao ter contato com uma mensagem, ou seja “um tipo de alteração que não apenas o afeta em sua capacidade como destinatário ou referente, mas também como remetente” (LYOTARD, 1985, p. 16). Mesmo na possibilidade de entendimento dessa perspectiva como mais uma das grandes narrativas (tão combatidas pela visão de Lyotard), sua característica de abertura para a resignificação parece encapsular adequadamente o jogo das possibilidades de agentividade¹⁸ da perspectiva da pós-modernidade com a qual este trabalho dialoga. Dito do outra forma, sem um determinismo centralizador, trabalhamos, em última instância, com as possibilidades de interpretações, as quais também trazem consigo o potencial de ruptura, transformação e resignificação. Assim, assumo pós-modernidade como prática interpretativa (que se propõe problematizadora) de procedimentos de significação.

Mais precisamente, os traços expostos por estudiosos do pós-estruturalismo e da perspectiva decolonial¹⁹ em articulação com estudos sobre/com linguagem e perspectivas de trabalho em pedagogias linguísticas formam o pano de fundo e as molas propulsoras deste estudo. Nesse sentido, julgo necessário situar a pesquisa em suas relações com o que essas vertentes de pensamento trazem de produtivo ao informarem a concepção e o desenvolvimento da investigação. Em relação ao pós-estruturalismo, creio que o trabalho aqui exposto deve a Michel Foucault (1995; 1996) e a Jacques Derrida (1973; 1995) seus principais pontos de referência.

Em *As Palavras e as Coisas* Foucault (1995) mobiliza a tentativa de compreensão do fenômeno humano como também sua relação com o mundo por meio da linguagem. E, para além da questão do sujeito e da linguagem em si, procura desvendar as condições necessárias para sua manifestação. Desse modo, percebo um grande projeto de Foucault de determinar as ideias que possibilitaram, no ápice da modernidade, o surgimento de um sujeito do conhecimento. Ao lançar mão de sua arqueologia como ferramenta para escavar os discursos inscritos no

¹⁸ Cf. explicitado na subseção 2.1.2 deste texto.

¹⁹ Essa perspectiva será abordada mais à frente, nesta mesma seção.

passado, Foucault (1995) busca evidenciar um arquivo daquilo que dizemos, fazemos e pensamos e acaba por lançar a teoria estruturalista contra si própria ao dizer que ela, como também todo o saber do ocidente, não são mais do que uma mera constituição coletiva aprisionada em seus modos de discurso próprios. Nesse sentido, o autor (ibid) afasta a possibilidade de compreensão da linguagem como instrumento de representação da realidade de forma transparente, neutra ou não-histórica. Dessa forma, ao conceber a linguagem não como um sistema fechado de símbolos, mas como uma fabricação humana marcada por interesses e calcada na história, torna-se possível perceber a linguagem como mais uma das coisas do mundo e não mais como algo superior a elas e que a elas dá sentido. O modo pós-estruturalista de concepção da linguagem chega, então, para abrir as possibilidades para a existência de novos modos de construção de realidade (de mundos, portanto) por meio da criação de novas formas de construção de linguagem.

Outro texto foucaultiano apresenta elementos pós-estruturalistas caros a este trabalho. De *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 1996), percebo como premente a argumentação em relação ao modo como as instituições e práticas sociais funcionam na organização, imposição, interdição e, por último, em minha interpretação, uma possível modificação em relação ao que se pode ou não dizer, trazendo para a roda de significação as relações de poder que operam nessas instituições e práticas. Dessa forma, fica evidenciado que as interpretações sobre o que é válido e verdadeiro dependem diretamente das “vontades de verdade” que são construídas (e que construímos) ao longo da história.

Além dos procedimentos externos que controlam e delimitam o discurso, Foucault (ibid) também chama atenção para os procedimentos internos ao discurso, que servem como ressoadores e legitimadores de grandes narrativas a que aludiu Lyotard que vão, mesmo com o passar do tempo, reaparecendo na teia discursiva. E assim, por meio da repetição dessas narrativas, somos atravessados por “fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (FOUCAULT, 1996, p. 22). Além disso, ao chamar atenção para uma “polícia discursiva (ibid, p. 35)”, Foucault (1996) também acaba por nos alertar para o fato de que nós mesmos reativamos a necessidade de nos adequarmos às regras discursivas que a nós acabam sendo impelidas pela noção de *disciplinas*, tomadas no sentido de um conjunto de

proposições verdadeiras, com regras e definições, técnicas e instrumentos sem a relação direta com seu(s) inventor(es) – algo comparável a um sentido atribuído às ciências, de certa maneira, já que, com o passar do tempo, acabamos por territorializar e delimitar as possibilidades de concepção do que seja aceitável ou não como científico. Pois bem, se tomamos como válida essa argumentação, temos aqui também a chance de compreender os discursos disciplinares como agentes *disciplinadores*, no sentido de que limitam e reatualizam os discursos sobre si próprios. Nesse ponto, pareceria possível supor que tais características sobre a *ordem do discurso* colocariam as pessoas como impotentes, sem alternativas na criação de novos discursos (e, conseqüentemente, novas práticas).

Entretanto, ao caracterizar mecanismos de manutenção, conservação ou criação de discursos em espaços fechados, nos quais as regras são distribuídas de forma controlada e nos quais os participantes tenham propriedades singulares e papéis definidos, Foucault (ibid) também acaba por desvendar mecanismos de exclusão/manutenção de discursos que, a partir de então, podem ser questionados e ressignificados, especialmente porque começam a fazer parte da trama discursiva disciplinar que lhe é própria: a filosofia. Ao termos contato com o discurso foucaultiano sobre tais mecanismos, abrem-se a nós (e aqui enxergo os professores de línguas como figuras particularmente importantes) as possibilidades de encará-los de frente na busca por transformação de nossos discursos. Interpreto que um dos efeitos desse potencial transformador recai nas possibilidades de criarmos mais, melhores e mais duradouras práticas de ensino-aprendizagem com vistas ao reconhecimento de nossas responsabilidades em relação à manutenção ou à mudança de nossas estruturas sociais. Digo isso, em especial, porque entendo que a partir da análise de nossos processos interpretativos podemos nos perceber como repetidores de práticas de silenciamento e, ao mesmo tempo, como potenciais legitimadores de práticas de construção de sentidos mais plurais, com foco em entendimentos menos lineares – portanto mais inclusivos – do mundo. Novamente, o olhar pós-moderno que informa este trabalho vê nessa argumentação espaço bastante fecundo, pois assume enorme potencial transformador, especialmente nas práticas de (re)construção de sentidos “de dentro” da *disciplina* de ensino-aprendizagem de línguas.

Paralelamente, este estudo também apresenta certa ressonância com alguns dos argumentos discutidos por Jacques Derrida (1973; 1995), os quais também

interpreto como constitutivos do viés pós-moderno e pós-estruturalista que me orientou ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Em sua *Gramatologia*, Derrida (1973) desenvolve uma ideia de “transbordamento fundamental” que permite avistar uma nova ideia de escritura, a qual constrói uma nova autorização de pensamento para além da confinada metafísica da presença. Em outras palavras, o pensamento da *desconstrução* mostra como a redução fonética da linguagem esconde uma redução metafísica do pensamento como um todo. Derrida desenvolve a *desconstrução*, não como técnica, modelo ou novo método, mas uma postura de desarticulação dos pressupostos fundamentais da metafísica europeia, como uma atitude interpretativa.

A *desconstrução*, entendida como estratégia, consiste em buscar em uma herança da qual não podemos nos desatar (a metafísica ocidental) os recursos necessários para a desconstrução dessa mesma herança. Nesse sentido, essa busca investigadora pode ser pensada como o jogo da escritura, como a aceitação da ausência de um significado maior que controle e garanta todo o discurso, de fora do jogo. Para Derrida o ‘fora do jogo’ não existe. E esse jogo consiste em um jogo de diferenças. A *diferença*, nesse caso, é pensada de uma maneira diversa: não se trata das diferenças entre as coisas, mas sim entre seus rastros, traços. Isso significa dizer que se há algo que venha primeiro são as próprias relações entre as diferenças entre os traços, o que Derrida chama de *différance*, (ou diferença, como tem sido traduzida em português). Nas palavras do próprio autor,

sem uma retenção na unidade minimal da experiência temporal, sem um rastro retendo o outro como outro no mesmo, nenhuma diferença faria sua obra e nenhum sentido apareceria. Portanto, não se trata aqui de uma diferença constituída mas, antes de toda determinação de conteúdo, do movimento puro que produz a diferença. O rastro (puro) é a diferença. Ela não depende de nenhuma plenitude sensível ou visível, fônica ou gráfica. É, ao contrário, a condição destas [...]. Ela permite a articulação dos signos entre si no interior de uma mesma ordem abstrata de um texto fônico ou gráfico, por exemplo, ou entre duas ordens de expressão (DERRIDA, 1973, p. 76-77).

Ao mesmo tempo, Derrida chama a atenção para o fato de que mesmo que a diferença não seja um ente presente, ela se constitui anteriormente ao signo, ao significado, à comunicação e à expressão. Ao argumentar sobre a diferença como a formação da forma, Derrida nos coloca a possibilidade de uma arquiescritura, nos termos de uma “imprensão da diferença”, ou como explica o autor,

é na zona específica desta impressão e deste rastro, na temporização de um vivido que não é nem no mundo nem num "outro mundo", que não é mais sonoro que luminoso, não mais no tempo que no espaço, que as diferenças aparecem entre os elementos, ou melhor produzem-nos, fazem-nos surgir como tais e constituem textos, cadeias e sistemas de rastros. Estas cadeias e estes sistemas podem-se desenhar somente no tecido deste rastro ou impressão (DERRIDA, 1973, p. 79).

Assim, como argumenta Dardeu (2011), se apresenta a inversão que traz em si um deslocamento, ou seja, o significado é pensado, nesse movimento, como um significante, num sistema determinado de referências. Se concordarmos com a ideia de que o “significante do significante” é, em última análise, a própria linguagem, isto significa que o significado foi abolido, removido.

Entretanto, continua a autora (ibid), deve-se entender a abolição do significado de um modo bastante específico. Trata-se, na verdade, da abolição da ideia de um significado que existe em si próprio, independente do sistema conceitual ou linguístico ao qual pertença, ou melhor, como algo que existe previamente, em si mesmo. Com isso, uma vez desfeita a ilusão da presença prévia e soberana do significado, o que vem à tona é a cadeia referencial de significantes. Dizendo de outra forma, a escritura derridiana torna-se uma denúncia de que todo significado não é mais do que mais um significante, e que todo significante se inscreve em uma trama de relações sem fim.

Para Derrida, a linguagem é, portanto, um jogo sistemático de diferenças, uma ‘escrita’ de traços de diferenças, um espaçamento, pelo qual os seus elementos palpáveis, os significantes, entram em constante relação dinâmica entre si (COWARD; ELLIS, 1977, p. 126).

Ao mesmo tempo, Derrida não deixa de considerar certa imposição de ordem de significados enquanto indica que tal ordem não é naturalmente constitutiva das coisas, como o discurso da modernidade parece procurar convencer. Nas palavras dele, “o rastro [traço], de que falamos, não é mais *natural* [...] que *cultural*, não mais físico do que psíquico, biológico que espiritual. É aquilo a partir do qual um vir-a-ser imotivado do signo é possível [...] (DERRIDA, 1973, p. 58, grifo do autor).

No mesmo raciocínio, podemos pensar na argumentação presente em Derrida (1995) em relação à centralidade da estrutura. Em uma perspectiva desconstrutiva, o autor chama atenção para como a estrutura (no sentido de organizadora de coerência sistemática) precisa ser pensada em seu jogo de

estruturalidade. Em outras palavras, o filósofo questiona como a estrutura também pode ser concebida a partir de gestos que consistem em dar-lhe um centro. Assim, torna-se possível enxergar a centralidade da estrutura como construída, um jogo fundado a partir do desejo de coerência, de uma certeza apaziguadora, e que tenta apagar sua estruturalidade – sua fundação como construção, com vistas a uma significação supostamente transcendental. Como efeito, temos, então, que a centralidade pode ser compreendida como mutável, a partir do entendimento de que a estrutura “tem de ser pensada como uma série de substituições de centro para centro, um encadeamento de determinações do centro” (DERRIDA, 1995, p. 231).

A partir dos aspectos tão sucintamente explicitados acima, os trabalhos de Derrida constituem uma relação interessante com o que está sendo proposto ao longo desta pesquisa, já que a noção da *différance* de Derrida desafia o entendimento tradicional do signo binário, monossêmico, fechado, imutável, assim como os modelos estruturalistas que postulam linguagem e comunicação funcionando como códigos estáveis (CAUDURO, 1996). Assim, o trabalho de Derrida acaba por (re)introduzir nesses conceitos os efeitos das variáveis tempo e subjetividade, para dar conta de diferenças individuais e/ou coletivas no ler/escrever dos textos. O sentido, a significação, portanto, são percebidos como efeitos dos significantes que se obtém de um texto, dentro de certo contexto, e através das correlações que eles estabelecem com outros contextos, textos e significantes previamente impressos na memória dos sujeitos. Sendo resultante de interpretações subjetivas, condicionadas historicamente, o sentido está sempre mudando.

A perspectiva derridiana (1973) também se mostra interessante no que diz respeito à noção de texto que informa este trabalho, já que ao conceber *textos* como “cadeias e sistemas de rastros” (p. 79) baseados na “temporalização de um vivido que não é nem no mundo nem num ‘outro mundo’, que não é mais sonoro que luminoso, não mais no tempo que no espaço” (p. 79) sinto-me autorizado a ampliar o escopo de minha compreensão sobre estruturas de construção e organização de sentidos e as formas como a linguagem e a comunicação podem ser operacionalizadas.

Além dos elementos referenciais descritos acima, o pensamento pós-moderno que informa este trabalho também apresenta ressonância com argumentos levantados pela perspectiva decolonial. Nesse sentido, entendo que fazer essa relação ajuda na construção do argumento de que a investigação se pauta em um

entendimento sobre pós-modernidade como um conjunto de práticas e atitudes que focaliza a contingencialidade das relações e dos conhecimentos, do questionamento de noções que temos como ‘normais’ ou ‘naturais’ e de estruturas por meio das quais nos permitimos (ou não) transformar nossos entendimentos no mundo.

Na tentativa de posicionar este estudo em consonância com a perspectiva decolonial, sinto a necessidade de tentar explicar os pontos que me parecem cruciais em relação à colonialidade e o movimento decolonial no intuito de construir uma argumentação que se mostre coerente com os objetivos do trabalho.

A partir de interpretações sobre as epistemologias do Sul (SOUZA SANTOS; MENESES, 2009) – e algumas possíveis implicações do construto – percebo como viáveis algumas ressignificações de conceitos e práticas que podem vir a informar e, ao mesmo tempo, resultar de ações informadas por modos mais plurais de conceber os aspectos que constituem os processos de comunicação, um dos focos deste estudo. Nesse sentido, a partir de entendimentos que se propõem diversos, busco aproximação com “a pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de acções e de agentes sociais” (SOUZA SANTOS; MENESES, *ibid*, p. 12).

Debruçando-me mais cuidadosamente sobre alguns desses entendimentos sobre tais epistemologias, procuro esclarecer o que de mais significativo as epistemologias do Sul trazem para a arena de discussões, especialmente nos sentidos atribuídos à colonialidade e às empreitadas decoloniais, no intuito de romper com formas tradicionalmente reificadas sobre o conhecimento e, conseqüentemente, homogeneizadoras de pensamentos e de entendimentos sobre a relação entre o discurso sobre a modernidade/ciência (e em seus complexos desdobramentos internos e externos) e a construção de mundo(s) a partir dele. De forma alguma, entretanto, o que se pretendeu ao ressaltar a pluralidade foi a defesa de uma relativização pura e simples de conhecimentos calcados em narrativas científicas já estabelecidas, mas, sim, a perspectiva de tentar compreendê-las de um ponto de vista problematizador, na medida em que outras tentativas de conceituação e interpretação do mundo demandam, por vezes, aprofundamento sobre como esses entendimentos contingenciais acabam por possibilitar/impedir novas relações – e portanto novos reconhecimentos e legitimações - entre os agentes em suas interações. Assim, espero traçar relações entre esses entendimentos e a maneira

como a pesquisa aqui relatada tentou, de formas diversas, ressoar nessa perspectiva, buscando mais e maior espaço para a agência e para a voz a partir da diferença.

Primeiramente, parto da tentativa de se conceituar *colonialismo* e *colonialidade* como diferentes, mas inter-relacionados. Apoio-me na leitura de Maldonado-Torres (2007) para informar tal diferenciação. Segundo o autor (ibid) colonialismo carrega o sentido das relações político-econômicas de soberania que são impostas (tradicionalmente por meio da invasão e conquista territorial) por uma nação sobre outra nação, tornando a primeira um império. A colonialidade, por sua vez,

se refere a padrões de poder de longa duração que emergem como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e a produção do conhecimento muito além dos limites restritos dos administradores coloniais. Dessa forma, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. É mantida viva em livros, nos critérios de resultado acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, as aspirações do 'eu', e tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos nós respiramos colonialidade o tempo todo, todos os dias (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 243)²⁰.

Entendidos dessa perspectiva, é possível compreender que apesar de haver uma relação direta entre o colonialismo e a colonialidade, já que o primeiro funcionou como porta de entrada e fixação do pensamento euro-ocidental nos territórios em que adentrou no período dos impérios, a colonialidade resiste para além do fim desse período, mesmo após as sucessivas reconfigurações políticas entre os estados-nação em seus processos de independência, pelos menos os mais explícitos. Para ser mais específico, baseando-me em Maldonado-Torres (ibid) a colonialidade olha para o modo como o pensamento moderno foi impingido aos povos colonizados e, mais especialmente, para como ela própria constrói um modelo de poder, calcado no capitalismo mundial e baseado em um sistema de dominação estruturado ao redor da ideia de raça. Por meio de uma classificação social que constrói uma relação vertical entre os sujeitos, ocorre que certas identidades são tidas como superiores a outras, atribuindo-se um suposto grau hierarquizado de

²⁰ No original: "refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breathe coloniality all the time and every day".

humanidade a essas identidades. Como resultado, tem-se que a clareza da pele acaba por significar mais humanidade, e vice-versa. E em se tratando de o mundo ter sido mapeado pelos invasores/colonizadores, essa lógica continuou a ser reproduzida por grande parte do globo.

Desse modo, abrem-se possibilidades explicativas de como os saberes e conhecimentos que não constituem o modelo euro-ocidental acabam por ocupar lugares subalternos na teia de discursos epistemológicos, já que são provenientes daqueles que o projeto colonial/moderno buscou neutralizar. Um argumento importante nessa discussão é proposto por Quijano (2007) em relação ao conceito de totalidade construído na lógica do projeto da modernidade colonial. Segundo o autor (ibid), baseando-se em um modelo organicista sobre uma totalidade social, a modernidade euro-ocidental consegue fixar uma visão reducionista da realidade, a qual se funda em uma ideia estrutural-funcionalista, na qual as partes são relacionadas de acordo com as regras hierárquicas de um organismo, mais precisamente (e não acidentalmente) o humano. Assim, justificar-se-ia a existência e a boa manutenção de todas as partes para o bom funcionamento social. Entretanto, chama a atenção o autor (ibid), na Europa do Iluminismo as categorias de ‘humanidade’ e ‘sociedade’ não se estendiam aos povos não-ocidentais, pelo menos no que se referem a efeitos práticos, o que acabou por excluir, negar e abafar a diferença e as possibilidades de outras *totalidades*. Desse modo, “de acordo com a imagem orgânica da realidade, a parte que comanda, o cérebro do organismo total, era a Europa, e em todas as partes colonizadas do mundo, os Europeus” (QUIJANO, 2007, p. 176)²¹. A partir dessa configuração planetária do mundo, a **colonialidade** aparece, segundo Mignolo (2007, p. 451), como as “histórias silenciadas, as subjetividades reprimidas, os conhecimentos e lingua(gens) subalternizados por feito da Totalidade retratada sob os termos *modernidade* e *racionalidade*”²². Assim, estabeleceu-se uma diferenciação entre conquistadores e conquistados com base numa suposta relação de superioridade/inferioridade natural entre os povos (e suas manifestações humanas) que se perpetua constantemente, por meio de um discurso da modernidade em que a colonialidade figura duplamente como sua alavanca e seu produto, constituindo um ciclo permanente, já que a

²¹ No original: “in accord with the organic image of reality, the ruling part, the brain of the total organism, was Europe, and in every colonized part of the world, the Europeans”.

²² No original: “silenced histories, repressed subjectivities, subalternized knowledges and languages performed by the Totality depicted under the names of modernity and rationality”.

“modernidade como discurso e como prática não seria possível sem a colonialidade, e a colonialidade continua a ser um resultado inevitável dos discursos modernos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 244)”²³.

Como alternativa a esse modo de conceber as possibilidades de coexistir no mundo e dele construir sentidos, lanço mão do construto **decolonialidade** que, em certa medida, responde a um chamado pela inclusão de diferentes procedimentos interpretativos, com o objetivo de abrir espaços diversos na argumentação sobre como o trabalho com/na linguagem pode também oportunizar/impedir o trabalho a partir da diferença de forma produtiva, empoderadora e inclusiva. A partir de uma mudança para um pensamento decolonial, segundo Quijano (2007), precisamos de uma decolonização epistemológica que aconteça na base de intercâmbio de experiências e sentidos com o objetivo de criarmos outras racionalidades. Obviamente, como aponta o autor (ibid), isso não significa a negação completa da ideia de totalidade, já que toda a produção sistemática de conhecimentos está associada a alguma perspectiva de totalidade. Mas, alternativamente, mantém vigilante o

reconhecimento da heterogeneidade de toda a realidade; de seu caráter irreduzível e contraditório; da legitimidade, do desejo, da característica diversa de todos os componentes de toda a realidade – e, portanto, do social. A ideia de uma totalidade social, então, não apenas não nega, mas depende da diversidade histórica e da heterogeneidade da sociedade, de cada sociedade. Em outras palavras, ela não apenas não nega, mas requer a ideia de um ‘outro’ – diverso, diferente (QUIJANO, 2007, p. 177).²⁴

Ainda em um raciocínio decolonial, Quijano (ibid) aponta para a busca pela liberação – que interpreto aqui como uma legitimação intencional – das relações interculturais, a qual implica a libertação dos povos para escolher dentre diferentes orientações culturais e, acima de tudo, “a libertação para produzir, criticar, modificar e permutar cultura e sociedade” (p. 178)²⁵. Nessa perspectiva, amparo-me, também, no argumento trazido por Oliveira e Candau (2010), particularmente no que diz respeito à busca por uma pedagogia decolonial, com foco em uma educação intercultural. Segundo esses autores, baseando-se em Walsh (2005), é possível

²³ No original: “Modernity as a discourse and as a practice would not be possible without coloniality, and coloniality continues to be an inevitable outcome of modern discourses”.

²⁴ No original: “acknowledgement of the heterogeneity of all reality; of the irreducible, contradictory character of the latter; of the legitimacy, i.e., the desirability, of the diverse character of the components of all reality - and therefore, of the social. The idea of social totality, then, not only does not deny, but depends on the historical diversity and heterogeneity of society, of every society. In other words, it not only does not deny, but it requires the idea of an ‘other’ - diverse, different”.

²⁵ No original: “the freedom to produce, criticize, change, and exchange culture and society”.

conceber um ‘posicionamento crítico de fronteira’, que se materializa em questionamentos da colonialidade, visando não uma sociedade ideal abstrata, mas colocando em evidência que as relações de poder, apesar de nunca desaparecerem, “podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (ibid, p. 25). Nesse sentido, esse ‘pensamento de fronteira’ acaba por abrir espaço de visibilidade para outras lógicas ou formas de pensar, diversas daquelas dominantes.

Pensando desse ponto de vista, temos, portanto, a possibilidade de encarar o conceito de interculturalidade de ângulos diferentes, segundo os autores (ibid), em especial na esfera educacional. Desenvolvendo seu raciocínio com base em Walsh (2007), Oliveira e Candau (ibid) oferecem um entendimento sobre interculturalidade que informa este trabalho de modo bastante produtivo, pois, segundo eles, a interculturalidade

não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade [...] (ibid p. 27).

Nesse sentido, nas tentativas de empreender em modos decoloniais de pensamento e ação, percebi nas epistemologias do Sul maneiras mais abrangentes e potencialmente acolhedoras de modos de conceber os conhecimentos trazidos pelos atores nas práticas sociais, em especial aquelas que se materializaram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Mais precisamente, a noção de Ecologia de Saberes (SOUZA SANTOS, 2009) mostra-se em consonância direta com o que se pretendeu construir como alternativa na criação de um espaço para ressignificação de ideias (pessoais e/ou coletivas) por meio de estratégias que, à época, foram concebidas numa ótica colaborativa, já que

na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e inter-dependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca (SANTOS, 2009, p. 47).

Explicando um pouco mais, percebo relação interessante entre os modos como este trabalho foi sendo arquitetado justamente por conta dos esforços empreendidos a fim de fundamentar práticas que interpreto como ‘novas’ no campo das pedagogias linguísticas, ao menos em meu contexto específico de atuação profissional. Ademais, compreendo que essa ‘novidade’ reside principalmente em atitudes que buscaram certa desestabilização de conceitos e de conhecimentos, tentando criar desfamiliarizações com o que é tido como tradicional ou canônico, sem obviamente tentar se afastar daquilo que nos parece familiar, mas abrindo portas para outras familiaridades possíveis, como aponta Souza Santos (ibid, p. 54). Nesse viés, assumo o trabalho atrelado a uma ecologia dos saberes na medida em que tentou se constituir em “uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (SOUZA SANTOS, ibid, p. 54).

De um viés ecológico como o apontado acima, mais precisamente na relação com seus possíveis desdobramentos na condução da pesquisa, percebo como possível e desejável que haja um movimento de redistribuição das relações de poder entre os atores e, também, de legitimação coletiva dos usos de diferentes recursos/repertórios semióticos, culturais e simbólicos com vistas a uma participação menos desigual nas práticas de construção de sentidos. Assim, ao vislumbrar a pesquisa, em especial às etapas tradicionalmente referidas como ‘de campo’, pensei que espaços nos quais a legitimidade de conhecimentos não necessariamente relacionados a discursos acadêmico-científicos precisariam habitar as práticas com o mesmo peso daqueles tradicionalmente valorizados pelos discursos institucionalmente legitimados. Desse modo, de um olhar otimista, a negociação daquele espaço (onde o campo da pesquisa se desenvolveu) com base nas diferenças que o compunham, desde o início, foi um dos importantes aspectos para o estabelecimento de uma rede contingencial de conhecimentos pensados ecologicamente. Isso se deu, especialmente, porque mesmo que as relações de poder continuassem a operar naquele ambiente – tendo em vista que a figura institucional personificada no pesquisador/professor possa vir a vocalizar/silenciar certos discursos e conhecimentos – entendo que uma tentativa de redistribuição da legitimidade das práticas ocorreu de forma gradativa, negociada e intencional.

Ainda nessa perspectiva, o que se pretendeu ao longo do desenvolvimento do estudo foi criar espaços nos quais pudesse ocorrer o que Kumaravadivelu (2012) chama de ‘ruptura epistêmica’ (do inglês *epistemic break*). Resumidamente, o autor, ao se basear em estudos foucaultianos, advoga por uma atitude em relação às pedagogias linguísticas constituída por uma completa reconceitualização e absoluta reorganização dos sistemas de conhecimento, particularmente no sentido de adotarmos uma postura que reconheça sua dependência de modos de pensamento centrista e atrelado a uma epistemologia do falante-nativo, a fim de construir práticas que protejam esses sistemas do efeito corrosivo de tal epistemologia. Nessa perspectiva, o estudioso (ibid) argumenta, dentre outros temas, que é necessário que o campo de estudos sobre a linguagem, em especial nas pedagogias linguísticas, desenvolva pesquisas a partir dos grupos tidos como periféricos, com especial ênfase às particularidades de cada contexto, e aplique seus conhecimentos em ambientes educacionais específicos. Dessa forma, argumenta o autor,

romper a dependência da produção de conhecimento ocidental abrirá caminhos para a ruptura de outras dependências pertencentes aos métodos de ensino, o ensino de cultura e materiais instrucionais – três dos domínios pedagógicos nos quais a epistemologia do falante nativo tem relevância direta no delineamento do clima da sala de aula e no discurso da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 18)²⁶.

Igualmente importante em relação a como concebo conceitos de língua(gem) no desenvolvimento deste trabalho estão as discussões em relação à relevância que as atividades de ensino-aprendizagem de línguas têm na (res)significação das identidades dos sujeitos que delas participam. Nesse sentido, tomo como princípio que atualmente lidamos com o conceito de identidade em uma ótica pós-moderna (HALL, 2005). Desse modo, entendo que a identidade não pode ser tomada como fixa, completa e plenamente autônoma já que, contemporaneamente, os processos de identificação com os quais construímos nossas percepções sobre nós mesmos e a sociedade são concebidos como provisórios e variáveis. Com isso, a partir da reconfiguração dos modos de significação e de comunicação, especialmente com o advento da globalização e, com ela, da rápida circulação e troca entre diferentes

²⁶ No original: “Breaking the dependency on Western knowledge production will open up avenues for breaking other lateral dependencies pertaining to teaching methods, the teaching of culture, and instructional materials – three of the pedagogic domains where the native speaker episteme has a direct bearing on what shapes classroom climate and classroom discourse”.

identidades (culturais, étnicas, de gênero etc), temos que nossas identidades estão em processo constante de formação e de pluralização, abrindo caminho para “uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou transhistóricas” (HALL, 2005, p. 87). De forma alguma, entretanto, concebo que as possibilidades de pluralização sejam absolutamente livres das pressões das instituições (e, conseqüentemente, dos efeitos, por vezes violentos dessas pressões) e das relações de poder construídas historicamente – local e/ou globalmente. O que interessa a este trabalho, nesse sentido, é a percepção de que novos caminhos têm sido abertos para possibilidades de reinscrição de identidades diversas e de resistência à fixidez por meio da percepção da agência na linguagem e da transitoriedade das relações sociais no cenário contemporâneo, permitindo que as relações entre os sujeitos não sejam analisadas por categorias fixas, mas sim pelo potencial de multiplicidade de identificações pessoais e coletivas na rede de comunicação que se configura mundialmente, em um processo contínuo de tornar-se.

Nesse sentido, o trabalho apresenta ressonância também com o conceito rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995), particularmente porque permite aproximar um entendimento de questões identitárias a partir de seu potencial de multiplicidade, afastando-se de um paradigma arbóreo, já que “os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26). Desse modo, tomar o trabalho como pautado em uma perspectiva rizomática, alternativamente, significa trabalhar a partir da flexibilidade, da não-hierarquia e da imprevisibilidade. Assim, uma rede rizomática se constitui como um arranjo fluido de nós e brotos que se conectam, e que são constantemente desconectados e rearranjados em configurações modificadas de pensamento. Segundo eles “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança” (ibid, p. 37).

Esse entendimento sobre o caráter potencialmente dinâmico da(s) identidade(s) aproxima esta investigação com o que argumenta Kumaravadivelu (2012) em pelo menos dois pontos. O primeiro deles diz respeito ao esforço de se descolar de uma epistemologia do falante nativo, a qual acaba por recobrir como um

manto a variedade de possibilidades interpretativas dos eventos comunicativos que se configuram. Assim, o que se projetou nesta pesquisa foi uma alternativa de entendimentos de uma perspectiva das diferenças, que tentou se afastar de um *modus operandi* enraizado em uma tendência monolíngue, abrindo passagem para diferentes formas de entendimento sobre a comunicação em possíveis contextos transnacionais imaginados, na busca por uma ruptura epistemológica. Assim, por exemplo, ao invés de focalizar os resultados de aplicações de certas estratégias com foco na aceitabilidade de uma suposta comunidade de falantes nativos de inglês, o presente trabalho encara como mais importantes os modos como a comunidade envolvida na pesquisa desenvolveu, de forma colaborativa, reinterpretções de seus entendimentos sobre como a comunicação pode se tornar mais efetiva. Obviamente, tais práticas coletivas não ocorreram de maneira uniforme ou livres de tensões, dissenso e impasse. Mesmo assim, o movimento de deslocamento de uma perspectiva **mono** para uma **pluri** ao longo do desenvolvimento da etapa empírica da pesquisa possibilitou enxergar novas formas de perceber as demandas dos envolvidos na pesquisa, já que deslocou as demandas para as particularidades que se construíram nas interações, assim como abriu espaço para a integração do inesperado, especialmente pela inserção de elementos como a imprevisibilidade e a diversidade em um viés de ‘práticas translíngues’.

Nessa perspectiva, podemos relacionar essa integração com o que aponta Pennycook (2012) em relação a atitudes que podemos desenvolver para nos prepararmos para o inesperado, o que tornaria as imprevisibilidades presentes nos encontros comunicativos, de certa forma, esperadas. Nesse viés, o autor explora como pode ser possível “inesperar o esperado” e relaciona essa prática com o desenvolvimento de uma competência intercultural: as pedagogias linguísticas podem ser melhor servidas ao trabalharmos no sentido de questionarmos as expectativas trazidas para as situações de comunicação e, também, de procurarmos ‘desaprender’ suposições sobre as línguas. Além disso, o autor (ibid) também incorpora uma discussão sobre identidade, particularmente em relação ao fato de sermos vistos por outras pessoas de um modo diferente daquele que nos vemos. Nesse aspecto, Pennycook (ibid) descreve a tradicional busca por ser visto ou ‘passar’ como um usuário local da língua. Ao lançar mão de exemplos de sua própria experiência como professor de inglês e como aprendiz de línguas em diferentes

países, chega à conclusão de que pode ser possível ‘passar’ como um local para não-locais, mas não para locais.

O segundo ponto levantado por Kumaravadivelu (2012) que merece destaque aqui faz referência aos encaminhamentos com relação ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas (inclusive na preparação de materiais instrucionais, por exemplo). Nesse sentido, ao se propor um curso com foco na abertura para práticas colaborativas e no estudo sobre estratégias comunicativas em inglês em uma ótica da imprevisibilidade, o trabalho que se desenvolveu ao longo do período da pesquisa possibilitou identificar dois momentos distintos: 1) um período mais curto, mas ainda marcado por certa centralidade do professor na proposição e condução das atividades, especialmente no sentido de construir espaços seguros para o questionamento de conceitos e 2) um período mais longo, no qual a centralidade se deslocou para as demandas que se constituíram ao longo da execução das tarefas propostas pelo grupo, período no qual a colaboração se destacou como mola propulsora das demandas sobre quais materiais ou decisões pedagógicas se fariam necessárias. Assim, percebo que esse segundo momento teve relação direta com uma ruptura com o modo monolíngue de se pensar as intervenções que se fizeram necessárias, já que se constituíram no objetivo de “desenhar estratégias instrucionais geradas localmente e com contexto específico, as quais levam em consideração o particular, o prático e o possível” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 19). Tais momentos serão explorados mais profundamente no capítulo 4.

2.1.1 Concepção de língua(gem) e de trabalho pedagógico

Como principal perspectiva teórica relacionada à linguagem neste trabalho, optei pelo conceito de ‘Práticas Translíngues’ por perceber que abre espaços de resignificação de vários pontos referentes à comunicação, normatividade e inteligibilidade em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse viés, essa decisão pareceu-me a mais interessante porque o conceito dialoga com muitos dos elementos que se configuraram na arquitetura da pesquisa, mais precisamente, preocupações em relação ao ensino-aprendizagem de inglês em um contexto em que o contato transnacional parece estar, com o passar do tempo, povoando mais e mais os encontros comunicativos mundo afora. Mas, ao mesmo tempo, não percebi

que o conceito escolhido me tranquilizava suficientemente em relação às implicações de tais questionamentos para uma sala de aula específica. Assim, percebi a necessidade de relacionar aquelas problematizações trazidas pelas 'práticas translíngues' com uma perspectiva educacional que, a meu ver, viabilizaria um trabalho pedagógico mais intencional e voltado a aspectos de reflexão das práticas e dos pressupostos individuais e coletivos acerca daquilo que se pretendeu desenvolver. Ancorei-me no conceito de Letramento Crítico para esse fim. E, diante da necessidade de definir os entendimentos sobre Letramento Crítico que constituem o conceito precisei, obviamente, recorrer a outros termos que também fazem referência a questões de letramento(s) para ajudarem nessa tarefa de delineamento. As subseções a seguir se ocupam dessa tarefa.

2.1.1.1 Práticas Translíngues

Enquanto informado por uma orientação translíngue de construção de sentidos sendo, portanto, constituída por usos de diversos recursos semióticos de forma contingente e situada nos encontros comunicativos entre sujeitos, este trabalho encontrou significativa aderência com os argumentos elaborados por estudiosos inseridos nesse campo de investigação, mais precisamente Canagarajah (2013a, 2013b, 2014), Blommaert e Rampton (2011) e Pennycook (2010a, 2010b). Tenho ciência de que outras vertentes de estudo caminham em sentido semelhante como ocorre, por exemplo, em Garcia (2009), García e Wei (2014) e Otheguy *et al* (2015), optando pelo termo translanguismo (do inglês *translanguaging*), particularmente e mais frequentemente interessados na educação básica em contextos de bilinguismo²⁷. Por esse motivo, percebo que o coletivo teórico no qual me apoio parece se interessar mais por questões de contato transnacional e acaba por ofertar um conjunto de argumentos mais coerentes com o que se delineou para este estudo sem, obviamente, deixar de considerar a relevância de seus argumentos em outros contextos investigativos. Nesse sentido, passo agora a explicitar alguns

²⁷ No caso desses estudos, fica clara a discussão proposta pelos autores da necessidade de se entender o termo bilinguismo não como dois códigos monolíngues em ação, mas como uma visão plural integrada que percebe a linguagem, também, de uma perspectiva do uso de repertórios linguísticos pelos falantes sem necessária aderência atenta às demarcações sociais e políticas do que seja uma língua nomeada (em geral nacionalmente).

dos pontos que informam de maneira produtiva o modo como concebo 'Práticas Translíngues' e sua relação com a investigação aqui relatada.

Como pano de fundo, preciso explicitar que concebo este trabalho como se distanciando de uma concepção monolíngue de entendimento sobre a comunicação. Nesse aspecto, amparo-me na discussão proposta por Rocha & Maciel (2015) em relação à ilusão do monolinguismo quando se olha para a comunicação de uma perspectiva translíngue. Nesse viés, argumentam os autores, baseando-se em outros estudiosos, noções de línguas nacionais e de língua estrangeira passam a ser questionadas, particularmente porque se assume que os falantes supostamente tidos como monolíngues, necessariamente, transitam por entre recursos e repertórios semióticos diversos em suas práticas comunicativas. A partir daí, ideias relacionadas a uma perspectiva monolíngue, continuam os autores, são revistas,

tais como o ensino da língua padrão, a idealização de um falante nativo como referência, a busca pelo domínio do idioma, este tido como um sistema de regras estável e uno, e a assimilação da cultura, também vista como fechada e homogênea, além de vinculada a uma comunidade de falantes usualmente compreendidos como proprietários legítimos dessa língua (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 426).

Primeiramente, dentre os aspectos discutidos por Canagarajah (2013a), parece-me relevante destacar três, os quais apresentam relação direta com o que foi proposto e desenvolvido ao longo da execução desta pesquisa, a saber: a) o conceito de Zonas de Contato (do inglês *Contact Zones*); b) a argumentação em relação a Espaços Translocais (do inglês *Translocal Spaces*) e c) o desenvolvimento de praticantes translíngues (do inglês *Translingual Practitioners*). Tais aspectos se mostram profundamente relevantes para o trabalho porque, de certa maneira, informaram as decisões que foram tomadas a fim de construir um espaço de ensino-aprendizagem (de Inglês) de modo a considerar sua constituição a partir de uma lógica da construção de sentidos contingencial.

Canagarajah (2013a, 2013b), ao propor sua orientação sobre linguagem guiada por uma visão de comunicação translíngue informada pela prática, opta por favorecer relações sociais cosmopolitas. Isso significa que, desde o início de sua proposta, sua perspectiva opera em uma lógica que difere de um paradigma monolíngue, particularmente na medida em que contrapõe seus argumentos à expansão e solidificação de um *modus pensandi* sobre as línguas informado pelo Iluminismo, o Romantismo, a Industrialização, a formação dos Estados-Nação, a

Colonização e o Imperialismo, e o Estruturalismo, todos movimentos de base Euro-Occidental. Nesse viés, o autor localiza a influência de uma **territorialização** das línguas, ou seja, um entendimento de uma relação direta e enraizada entre língua, comunidade e lugar geográfico. Citando outros autores, Canagarajah (2013a), nos lembra da tríade de Herder²⁸, a qual serviu para legitimar argumentos diversos que, de modo geral, acabaram por consolidar e espalhar entendimentos que associavam diretamente, e de forma orgânica, uma comunidade e a língua a ela relacionada. O autor indica que, como resultado,

essa ideia fez da comunidade a dona da língua. Os outros eram usuários ilegítimos. Eles não conseguem expressar os pensamentos da vida e valores comunitários na língua de outra pessoa. [...] Uma língua que se move pra outro lugar está em território alheio. Ela não consegue expressar o espírito da outra comunidade ou se tornar parte daquele lugar (ibid p. 21)²⁹.

Dessa concepção monolíngue resulta uma visão de atos comunicativos efetivos e bem sucedidos alicerçados por uma língua que seja comum a todos os participantes de tais atos. Como apontam Rocha & Maciel (2015, p. 426), dessa lógica originam-se práticas no campo educacional que normas dessa língua precisam ser compartilhadas, e tais normas são provenientes dos usos da língua equivalentes aos do falante nativo. Ainda em sua argumentação, os autores (ibid) lembram que se basearmos nossas práticas nessa concepção teremos que as línguas têm seus modos de funcionamento distintos, e que uma possível mistura com outras línguas representaria uma perda do ponto de vista da comunicação. Como contraponto a essa concepção, continuam os autores (ibid p. 426-427), referenciar as línguas por meio de sua nomenclatura própria em uma perspectiva translíngue significa que estamos

entendendo-a não como “algo que possuímos ou a que tenhamos acesso”, mas sim “como algo que fazemos” (LU; HORNER, 2013, p. 27), em um determinado espaço e tempo históricos e que, ao mesmo tempo, “produz

²⁸ Suscintamente, Johann Gottfried Herder (1744-1803) foi um filósofo alemão do Séc. XVIII tradicionalmente associado a teorias sobre o monolinguismo, com base em uma percepção moderna que relaciona uma língua a uma nação e a um povo.

²⁹ No original: “This idea made the community the owners of the language. Others were illegitimate users. They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else’s language. [...] A language that moves to another place is in alien territory. It cannot express the spirit of the other community or become part of that place”.

tempo e espaço” localmente, evidenciando as “geografias dos acontecimentos linguísticos” (PENNYCOOK, 2010b, p. 168).

Mesmo apontando para aspectos de resistência e sobrevivência de certas comunidades e suas línguas, por exemplo, ao avanço do Império Romano, à investida da formação social feudal, além da abertura para a valorização dos vernáculos, Canagarajah (ibid) também indica a naturalização do argumento de que as comunidades poderiam, portanto, clamar por um lugar para chamar de seu. Assim, podemos imaginar a força dessa ideologia na consolidação dos nacionalismos que a história iria nos mostrar. Mas ainda mais importante para a argumentação que este trabalho almeja buscar mostra-se o argumento de que a tríade de Herder acaba ajudando na ‘invenção’ das línguas, como, de modo semelhante, também apontam Makoni e Pennycook (2007). Assim, o que acaba por ocorrer, nesse movimento, é “um processo arbitrário de agrupamento de diversos recursos semióticos, afixando-se um rótulo para nomeá-los, e clamando posse sobre eles” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 22)³⁰. Destarte, desse modo monolíngue de se conceber a linguagem e a comunicação, aponta Canagarajah (ibid), resultam várias outras implicações, como o fato de as línguas passarem a identificar os povos (e vice-versa), a conexão direta e restrita entre língua e identidade dos que a falam, a legitimação do conceito de ‘falante nativo’ como aquele com a autoridade de definir como aquela língua pode ser usada, dentre outras consequências que a linguística moderna acabou por sistematizar e estruturar. Além disso, e particularmente violento, pelo menos no campo simbólico, está o argumento do autor (ibid) de que, por meio do modelo monolíngue que se instaura nesse contexto, passamos a ser obrigados a nos identificar com apenas um repertório semiótico para nos comunicarmos, forçados a termos controle sobre ele e a julgar outros que venham de contextos nos quais repertórios diversos são utilizados (ibid p. 22). Nessa perspectiva, tornamo-nos, ao mesmo tempo, vítimas e vilões de uma lógica que nos coloca a todos como distanciados de outros modos de construção de sentidos e de identificação social e cultural, especialmente na medida em que acabamos sendo obrigados a nos identificar (e identificar aos outros) como deficientes na utilização de

³⁰ No original: “an arbitrary process of grouping diverse semiotic resources together, attaching a label to name them, and claiming ownership over them.”

outras ‘línguas’ – a nós é imputada a tarefa de nos estabelecermos como incompetentes frente a diferentes comunidades.

Alternativamente, entretanto, este trabalho tenta criar espaços de ressignificação de conceitos como comunicação, língua e inteligibilidade com vistas ao exercício de modos plurais de utilização e negociação de repertórios comunicativos em inglês em um contexto específico, qual seja, um curso ofertado em instituição pública de ensino no Brasil. Já nesse momento, diferentes podem ser os desafios teóricos em relação a essa empreitada, dada a possível argumentação em relação ao suposto caráter estritamente monolíngue que constitui muitos dos contextos educacionais institucionalizados no Brasil, como é o caso do estudo aqui relatado. Nesse sentido, ao compararmos os contextos de investigação nos quais os contextos de ‘Práticas Translíngues’ são descritos e o contexto brasileiro, algumas diferenças já poderiam sinalizar distinção problemática. Por exemplo, argumentos como: a) um suposto menor contato entre línguas diferentes no Brasil contemporaneamente dado o discurso de que vivemos em um país monolíngue; b) a menor incidência de comunidades plurilíngues no contexto brasileiro; c) a institucionalização da língua portuguesa como fator de hegemonia dessa língua em relação a outras presentes no território nacional, podem ser listados como contextualmente diferentes.

Mesmo assim, é necessário esclarecer que ao tomar a noção de ‘Práticas Translíngues’ para uma investigação no contexto local, também compartilho do argumento de Canagarajah (2013a) em relação à divergência com o modo como concebemos **nosso** monolinguismo. Explico um pouco mais: comungo do argumento do autor (ibid) de que a comunicação e as comunidades sempre foram heterogêneas. Além disso, parto do entendimento de línguas como recursos móveis, ou seja, repertórios compostos de recursos semióticos diversos (BLOMMAERT, 2010). Assim, mesmo ao assumir que, potencialmente, o contexto de investigação contou com a participação de sujeitos categorizáveis, de um panorama monolíngue, como falantes de português brasileiro, esses mesmos sujeitos

considerados monolíngues são tipicamente proficientes em múltiplos registros, dialetos, e discursos de uma dada língua. Mesmo quando eles falam ou escrevem em uma ‘língua’ específica, eles ainda precisam se comunicar em relação a outros códigos em seu ambiente. Essa mesma ‘língua’ é constituída de recursos de vários lugares. [...] Portanto, todos nós

temos competência translíngua, com diferenças de grau e não de tipo (ibid, p. 8)³¹.

Assim, nessa ótica, todas as línguas deixam de ser tratadas como objetos possuídos e ‘naturais’ por/para algumas comunidades e passam a se abrir para a adoção por comunidades diversas, de acordo com seus propósitos próprios. Como apontam Blommaert e Rampton (2011, p. 4-5), em sua análise sobre o escopo de pesquisa em linguagem e superdiversidade³², os indivíduos possuem uma noção bastante variável e, frequentemente fragmentária, da pluralidade de estilos, registros e gêneros compartilhados que são escolhidos (além daqueles que são parcialmente esquecidos) dentro de suas trajetórias de vida comunicacional. Nesse sentido, de fato, lembram os autores (ibid), citando outros estudiosos, “os indivíduos são vistos como carregando níveis muito diferentes de comprometimento pessoal com os estilos que falam (geralmente ‘vestindo’ diferentes vozes em paródia, jogo etc), e isso, logicamente, também se aplica com os usos escritos da linguagem” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 5)³³. Dessa forma, ao buscarem favorecer estudos em uma perspectiva da ‘linguística de prática comunicativa’, optam por dar centralidade à ação situada. Nessa perspectiva, continuam os autores, percebemos

as convenções/estruturas linguísticas como apenas um (embora importante) recurso semiótico importante dentre um número disponível de participantes no processo de produção e interpretação local de linguagem, e trata[mos] o sentido como um processo ativo de projeção e inferência no aqui-e-agora, variando por entre todos os tipos de percepção, signo e conhecimento (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 5)³⁴.

³¹ No original: “Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects and discourses of a given language. Even when they speak or write in a single ‘language’, they still have to communicate in relation to diverse other codes in the environment. That very ‘language’ is constituted by resources from diverse places. [...] Therefore, all of us have translanguaging competence, with differences in degree and not kind”.

³² Baseando-se nas ideias de Vertovec (2007), os referidos autores apontam (p. 1) o conceito de superdiversidade como caracterizada por um grande aumento nas categorias de migrantes, não apenas em termos de nacionalidade, etnia, linguagem e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção nos mercados de trabalho e de moradia das sociedades destino etc. Nesse sentido, os autores argumentam que a previsibilidade da categoria ‘migrante’ e de suas características socioculturais desapareceu.

³³ No original: “individuals are seen as bringing very different levels of personal commitment to the styles they speak (often ‘putting on’ different voices in parody, play etc), and of course this also applies with written uses of language”.

³⁴ No original: “linguistic conventions/ structures as just one (albeit important) semiotic resource among a number available to participants in the process of local language production and interpretation, and it treats meaning as an active process of here-and-now projection and inferencing, ranging across all kinds of percept, sign and knowledge”.

Perspectiva semelhante é oferecida por Pennycook (2010a, 2010b) quando argumenta, baseando-se em diversos autores, sobre a noção de língua como prática local. Segundo o autor, pensar a partir da ótica que percebe “o uso da língua em contexto” merece aprofundamento, particularmente com o objetivo de conceber que o espaço localizado não traduz, pura e exclusivamente o contexto no qual a língua ocorre e se modifica, mas mais precisamente no entendimento de que se configura como parte constitutiva das práticas linguísticas. Dizendo de outra maneira, o sentido do termo **local** passa a ser sempre referente à sua reconstituição possibilitada na e pela a linguagem. Dessa forma, segundo Pennycook (2010a. p. 4), compreender língua como prática local significa perceber a língua como atividade ao invés de uma estrutura, como uma parte material da atividade social e cultural ao invés de uma entidade abstrata.

E é nesse sentido mais específico que a pesquisa aqui retratada parece ter adquirido uma importância crucial: a partir de discussões e reinterpretações de conceitos relacionados à comunicação e à construção de sentidos em inglês de uma perspectiva translíngua, mais do que focalizar possíveis usos simultâneos de ‘códigos’ diferentes (tanto para sinalizar *code-switching* ou *code mixing*), ou mesmo no sentido de enredamento de palavras ou expressões de outras línguas para demarcação de valores, identidade e voz (no caso, o *code-meshing*, como apontado por Canagarajah (2013a, 2013b)), o trabalho de problematização de questões dessa natureza na tentativa de desterritorializar as línguas e fomentar a negociação de sentidos já se mostrou frutífero, pois resultou em momentos de (re)construção de uma consciência linguística pelo professor e pelos alunos, calcada em noções negociadas e contingentes sobre a construção de sentidos em inglês, como será aprofundado na seção em que trato do foco empírico do estudo.

Outro conceito desenvolvido por Canagarajah (ibid) que informa de modo interessante esta pesquisa é o de **Zonas de Contato** (reinterpretado de PRATT, 1991). A partir dessa perspectiva, tomando como pano de fundo os fluxos multilaterais de pessoas, coisas e ideias através das fronteiras que têm marcado a contemporaneidade, ficam mais evidenciadas formas mistas de comunidades e línguas, presentes em espaços geográficos também altamente diversificados (CANAGARAJAH, 2013a, p. 26). Nesse sentido, as Zonas de Contato “desviam nosso foco das comunidades para os espaços onde diversos grupos sociais

interagem” (ibid)³⁵. Entretanto, reclama o estudioso, não se trata de conceber as zonas como antônimo de comunidades, já que as últimas também passam a ser consideradas menos homogêneas e menos definidas e, assim, somos compelidos a buscar entendimentos diversos por entre e através das comunidades (sociais). Assim, a imprevisibilidade passa a ocupar permanentemente nossas preocupações comunicacionais, dado que percebemos em nossa tentativa de co-existência contemporânea que o modelo monolíngue da modernidade não consegue dar conta das pluralidades dos interlocutores e suas ‘línguas’, ou seus repertórios. Desse ponto de vista, abre-se a possibilidade de compreensão sobre os encontros comunicativos que ocorrem em zonas de contato como espaços que escancaram um dos aspectos mais relevantes na busca por sucesso comunicativo: a atitude pró comunicação. Estudos nesse campo têm mostrado que quando os sujeitos inseridos em tais espaços optam por uma atitude de prática negociada de alinhamento mútuo no contexto de disponibilidade de diferentes recursos para a comunicação os resultados já se mostram promissores. Ao procurarmos entender a pluralidade de normas e expandir nossos repertórios, corremos o risco de alcançarmos objetivos comunicativos local e contingencialmente traçados por meio das divergências de nossos ‘códigos’ ou repertórios. Pensar em zonas de contato, nesse sentido, significa, segundo Canagarajah (2013b), que os envolvidos

estão abertos para co-construírem novas normas e significados a partir dos recursos linguísticos que todos trazem para a interação. Eles não dependem da forma (gramática, vocabulário), mas focalizam nas práticas comunicativas [...] para ajudar a negociar suas gramáticas diversas. O sentido tem que ser co-construído (p. 43)³⁶.

Ainda nessa discussão, tomo como importantíssimo articular a noção de ‘zonas de contato’ trazida no contexto das práticas translíngues com o que se propôs em termos de contexto para o desenvolvimento da etapa empírica deste estudo. Tomo como premissa o entendimento de ‘zona de contato’ extrapolando o sentido de um espaço no qual pessoas tradicionalmente caracterizáveis como ‘estrangeiras’ interagem, para incluir nesse entendimento o caráter de

³⁵ No original: “shift our focus from communities to the spaces where diverse social groups interact”.

³⁶ No original: “are open to co-constructing new norms and meanings from the linguistic resources all participants bring to the interaction. They don't depend on form (i.e., grammar, vocabulary), but focus on communicative practices [...] to help negotiate their diverse grammars. Meaning has to be co-constructed”.

heterogeneidade que marca a formação de um coletivo interativo, como ocorreu na formação do grupo de participantes da pesquisa. Nesse sentido, interpreto, já de início, que a composição de um grupo de participantes no desenvolvimento de um curso de extensão foi, por si só, a formação de uma ‘zona de contato’ localizada, por diversos aspectos. Tentarei explicitar alguns deles em seguida.

Primeiramente, o aspecto geracional pareceu chamar bastante atenção. Por se tratar de curso aberto à comunidade interna e externa à instituição de ensino, foi possível receber participantes de faixas etárias bastante diversas, já que o único requisito para a participação no curso foi a conclusão do Ensino Fundamental. Nesse viés, a confirmação desse caráter de diversidade etária se mostrou efetivo, pois o curso contou com participantes de faixas etárias que variaram entre adolescentes, jovens adultos e adultos na faixa dos oitenta anos. Interpreto essa diversidade como significativa na constituição de um espaço permeado por repertórios e ‘códigos’ comunicativos bastante plurais, não pela simples comparação etária ou simplificação categórica, mas pela potencial diferença de práticas que essa pluralidade potencialmente carrega.

Um segundo aspecto importante na formação de uma ‘zona de contato’ entre os participantes do curso foram os contextos de onde cada participante trouxe suas experiências educacionais e discursivas (bem e/ou mal sucedidas, de acordo com seus relatos ao longo do curso). Explicando mais detalhadamente, o fato de haver participantes oriundos apenas da esfera interna da instituição (alunos e funcionários) poderia significar certa homogeneização dos discursos sobre comunicação e línguas estrangeiras que circulam no contexto mais imediato dessas pessoas. Entretanto, a presença de outros participantes provenientes de outros contextos sociais praticamente garantiu que não haveria estabilidade/linearidade de discursos em relação ao que poderia ser desenvolvido e discutido ao longo das ações. Desse modo, desde o início, ficou evidente que a negociação entre sentidos bastante plurais se faria constantemente presente.

Outro aspecto que considero relevante nesse ponto foram as esferas de interesse particulares e as expectativas dos participantes em relação à participação naquela atividade. Assim, com o passar do tempo, foi possível compreender a existência de intenções bastante diversas em relação aos resultados alcançáveis ao término do período de execução do curso. Desde uma suposta curiosidade sobre o tema “Comunicação Internacional” que intitulava o curso, passando por possível

interesse em um curso de língua inglesa (provavelmente explicada pelo fato de o proponente ser professor dessa língua naquela instituição), até outras razões menos acadêmicas e mais atreladas à formação complementar ou até mesmo associadas à socialização, já que se tratou de curso em instituição pública federal de ensino.

Como resultado, temos, a partir de uma ótica das ‘Práticas Translíngues’, uma orientação em relação à construção de sentido que olha para as práticas comunicativas para além da utilização de ‘línguas descritas formalmente’ nos encontros entre pessoas e passa a ressaltar o uso de diversos recursos semióticos/repertórios de forma contingente e situada, dando origem a gramáticas localizadas, construídas contextualmente. Para tanto, é necessário recorrer à argumentação sobre **Espaços Translocais**, especialmente quando tentamos entender a construção de sentidos em inglês em um viés de contato transnacional.

Nesse caso, Canagarajah (2013a) oferece uma perspectiva que ressignifica a noção de contexto, particularmente no intuito de torná-lo menos estático e limitado, especialmente porque estamos tratando da LI em uma ótica da mobilidade. Nas palavras do autor (ibid p. 153) “o inglês flui por entre contextos mutáveis e em camadas, atravessando normas e valores rivais, para incorporarem novas gramáticas e significados”³⁷. Nesse viés, continua o estudioso, ao analisarmos apenas os traços que tais incorporações deixam no sistema linguístico, deixamos de lado os processos envolvidos nas migrações espaço-temporais de uma língua. Dizendo de outra forma, noções estabilizadoras de contexto acabam por impor uma influência conservadora de análise, resultando em uma diversidade limitada às supostas variedades do inglês, sem um foco na dinâmica da mobilidade que constrói e é construída por essas variedades.

Mesmo considerando fundamental o reconhecimento de que os recursos linguístico-semióticos não são desprovidos de histórias e valores dos lugares que habitam – o que torna impossível caracterizar as línguas como conjuntos de significantes livres ou neutros – Canagarajah (ibid p. 154) alerta para a necessidade de investigarmos como aqueles que trazem seus repertórios para um novo contexto e aqueles que habitam esse contexto negociam os valores e sentidos de seus repertórios. A partir daí, tomo como importante a argumentação de que em espaços translocais noções de norma ou desvio são construções relativas, que se alteram

³⁷ No original: “English flows across layered and changing contexts, traversing competing norms and values, to take on new grammars and meanings”.

conforme o ponto de referência tomado. Assim, seguindo o raciocínio do autor (ibid p. 158) a redefinição de espaços translocais possibilita a acomodação de novas ordens de atribuição de sentidos, ou seja, diferentes códigos móveis podem ser utilizados estrategicamente para atribuir novos sentidos e valores, especialmente se analisarmos o modo como os atores nas situações comunicativas falam uns com os outros, quais opções são consideradas viáveis, como interpretam eventos específicos, entre outros fatores.

Ainda na esfera de argumentos em relação aos espaços translocais, parece crucial concebê-los com espaços não livres das pressões resultantes de relações de poder que se estabelecem nos encontros comunicativos. Como resultado das análises de dados coletados junto a migrantes com foco no entendimento sobre como habilidades linguísticas facilitam o sucesso em suas profissões em comunidades hospedeiras, Canagarajah (2013a) conclui, por exemplo, que os supostos ‘nativos’ das comunidades, por vezes, insistem em impor suas normas locais e fazem com que os migrantes sintam-se como não pertencendo a aquele lugar. Sempre há diferenças de poder sendo negociadas. Ao mesmo tempo, também há instâncias em que ‘nativos’ e ‘não-nativos’ negociam suas diferenças linguísticas. É interessante destacar, por exemplo, as observações feitas em relação a espaços onde os ‘nativos’ de inglês são minoria, mesmo estando em seus contextos locais, como ocorre na interação entre estrangeiros de vários lugares e ‘nativos’ em ambientes escolares. Nesse sentido, a força do argumento recai no entendimento de que, segundo o autor (ibid p. 167) “o espaço translocal é aquilo que os participantes fazem de suas interações”. A partir da incorporação desse conceito, interpreto como crucial povoar as discussões sobre comunicação nesses ‘novos’ termos nos espaços de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente com vistas a possibilitar o desenvolvimento de **praticantes translíngues**.

De modo geral, esses praticantes podem ser caracterizados como providos de certo grau de consciência de que seus sentidos e objetivos comunicativos não serão incondicionalmente alcançados – apresentam certa disposição em aceitar resultados híbridos e negociados e, nesse sentido, “favorecem disposição cooperativa a qual favorece a coexistência com os outros” (CANAGARAJAH, 2013, p. 176)³⁸. Além disso, os praticantes translíngues tendem a não focalizar no domínio

³⁸ No original: “favour cooperative disposition which favours coexistence with others”.

ou controle total de recursos linguísticos, mas no desenvolvimento aberto de ainda mais recursos. Nessa perspectiva, ao tentarmos criar uma percepção sobre comunicação nesses termos, segundo o autor (ibid), facilitamos a possibilidade de compreender que nas ‘Práticas Translúngues’ os falantes “são capazes de conectar **aprendizagem e uso** em suas interações linguísticas – construtos que são mantidos separados em outros modelos de competência” (ibid p. 176)³⁹. Dessa maneira, o que se vislumbra é o potencial de desenvolvimento de sujeitos que aproveitam as situações de contato linguístico também para a expansão de seus repertórios comunicativos próprios.

Essa argumentação se mostra relacionada com o que também propõe Dewey (2012) no que ele caracteriza como uma abordagem pós-normativa para o ensino-aprendizagem de inglês (particularmente preocupado com a incorporação de uma perspectiva de Inglês como *lingua franca*) – baseando-se na argumentação sobre a condição do pós-método, trazida por Kumaravadivelu (1994). Segundo Dewey (ibid), ao concebermos uma abordagem pós-normativa para linguagem na formação de professores, criamos espaço para o empoderamento desses profissionais, a fim de

‘construírem teorias de linguagem e comunicação orientadas para a sala de aula’, e que possibilitem aos praticantes ‘gerar modelos de linguagem inovadores com foco na sala de aula, informados localmente’. Em outras palavras, ILF é relevante não tanto em termos de se identificar conjuntos alternativos de normas, mas mais em termos de nos possibilitar movermos para além da normatividade (DEWEY, 2012, p. 166)⁴⁰.

Outro ponto importante a partir de uma argumentação de ‘Práticas Translúngues’ está em se assumir uma orientação integrada de letramentos – neste caso, particularmente compreendidos no sentido das modalidades e dos recursos semióticos na representação de conhecimento e na construção de sentidos. Nessa perspectiva, elementos como fala, escrita, comunicação digital e outros eventos comunicativos constituem-se em associação direta nas práticas de construção de sentidos (CANAGARAJAH, 2013a; 2014).

³⁹ No original: “Translinguals are able to connect learning and use in their language interactions – constructs that are kept separate in other modes of competence”.

⁴⁰ No original: “construct classroom-oriented theories of language and communication’, and which enables practitioners to ‘generate location-specific, classroom-oriented innovative language models’. In other words, ELF is relevant not so much in terms of identifying alternative sets of norms, but more in terms of enabling us to move beyond normativity”.

De modo semelhante, Blommaert e Rampton (2011), ao argumentarem sobre a pouca efetividade das noções de língua como sistemas delimitados, enumeráveis e fechados frente às práticas de construção de sentidos que se constituem contemporaneamente, questionam o entendimento de linguagem como exclusivamente atrelado a textos escritos e orais, o que acaba por reforçar a possibilidade de expansão da compreensão de texto.

De toda forma, os pontos levantados até aqui a respeito das 'Práticas Translíngues' parecem levar a certo entendimento de que não precisamos de 'línguas' para nos comunicarmos, apesar de termos nossas percepções construídas a partir de uma lógica das línguas como entidades autônomas, como é o caso do inglês. Ao mesmo tempo, interpreto que o fato de que ao nomearmos essa língua como "inglês" abrimos espaço potencial para reconfigurarmos localmente nossos entendimentos sobre o que conta como inglês com base em nossas interpretações sobre a comunicação nessa língua. Desse modo, a meu ver, temos uma mudança nos termos do debate, particularmente adicionando multiplicidade e diversidade de percepções e, mais importante, criando espaços para legitimação de modos de comunicação (em inglês) que, em outras perspectivas, não seriam considerados. Temos, nessa perspectiva, que a língua inglesa passa a ser encarada como um grande repertório comunicativo que se transforma e reconfigura a cada vez que é usado.

Conjuntamente, compreendo como crucial a tarefa de tentar mapear certos pontos críticos sobre a perspectiva das 'Práticas Translíngues', particularmente para que tais pontos sirvam de baliza em relação aquilo que se deseja evitar ao longo desta argumentação. Para isso, lanço mão de alguns dos argumentos levantados por Kubota (2014) em relação a uma 'virada pluralista' nas abordagens de estudo da linguagem.

Segundo a autora, é necessário prestar mais atenção aos sistemas de poder que produzem desigualdades raciais, culturais e econômicas nas práticas linguísticas híbridas e plurais. Por meio de uma argumentação que tenta analisar criticamente noções de hibridismo e pluralismo, Kubota (2014) indica alguns dos elementos que não podem deixar de ser considerados quando disseminamos ideias pluralistas. Nesse sentido, um dos fortes argumentos da autora recai no apelo de que, ao utilizarmos um quadro de referência multi/plural sem análise crítica profunda, podemos nos tornar cúmplices de um neoliberalismo que aumenta as desigualdades

econômicas e educacionais e de um multiculturalismo que desvia de problemas de racismo e outras injustiças. Nas palavras da autora,

assim, ao se considerar o pluralismo e o hibridismo em nossas pesquisas, atenção mais explícita precisa ser dada a questões de relações de poder assimétricas e desigualdades que privilegiam ou estigmatizam indivíduos ou grupos por conta de seu plurilinguismo, cosmopolitanismo e hibridismo de um lado, ou seu monolinguismo e monoculturalismo do outro (KUBOTA, 2014, p. 17)⁴¹.

Mais especificamente, a autora enfatiza a importância de se questionar um potencial privilégio de práticas comunicativas híbridas por certos grupos e não por outros, algo que, segundo ela, não faz parte dos discursos pluralistas mais recentes. Assim, uma das sugestões propostas por Kubota (ibid) está em se questionar em que medida todos os falantes, ao se utilizarem de estratégias híbridas de linguagem, são incluídos nessa celebração do pluralismo, especialmente porque a ideologia monolíngue continua a predominar em muitos contextos mundo afora.

Entretanto, tais análises críticas em relação à perspectiva translíngue não restam sem reconsiderações por parte de seus apoiadores. Por exemplo, Canagarajah (2017), ao rebater alguns dos pontos problematizados por Kubota (op. cit.), explica que, mesmo considerando possíveis as aproximações entre óticas pluralistas e o neoliberalismo, do viés translíngue que o informa conceitos como hibridismo e pluralismo não são condizentes com preceitos neoliberais, apesar de muitos dos termos utilizados em ambos os posicionamentos teóricos serem comuns. O autor (ibid) advoga, por exemplo, que

hibridismo é uma forma de renegociação estratégica para resistir aos valores dominantes e a normas que possam silenciar ou desempoderar o falante/escritor. Meu entendimento e o de outros estudiosos translíngues é o de hibridismo como estratégias coletivas de resistência, situadamente políticas por mais empoderamento e posicionamento comunicativo CANAGARAJAH, 2017, p. 9)⁴².

⁴¹ No original: "Thus, in considering linguistic plurality and hybridity in our research, more explicit attention should be paid to issues of asymmetrical relations of power and inequalities that privilege or stigmatize individuals and groups due to their plurilingualism, cosmopolitanism, and hybridity on the one hand, or their monolingualism and monoculturalism on the other".

⁴² No original: "hybridity is a form of strategic renegotiation to resist dominant values and norms that might silence or disempower the speaker/writer. My own understanding and those of other translanguag scholars is that of hybridization as collective, politically situated, strategies of resistance for more empowering identity and communicative positioning".

Também em relação ao pluralismo, o autor pontua que, enquanto uma perspectiva neoliberal está interessada em controlar os sentidos por razões de eficácia e padronização, pessoas multilíngues críticas estão abertas à possibilidade de que a construção de sentidos emergja de condições contextuais imprevisíveis. Nesse viés, o estudioso argumenta que em situações em que interlocutores de diversos contextos linguístico-culturais carregam seus interesses para a comunicação, não podemos presumir normas compartilhadas, convenções ou sentidos. Nas palavras dele, “enquanto essas diferenças têm que ser negociadas eticamente e de forma inclusiva, a proliferação de sentidos pode ser enriquecedora para o trabalho e as relações sociais” (CANAGARAJAH, 2017, p. 50)⁴³.

Nesse aspecto, interpreto tais questionamentos como gatilhos importantes em sua relação com esta pesquisa, particularmente porque reforçam o caráter de contingencialidade do espaço onde a investigação se constituiu. Explicando um pouco mais, tenho consciência de que as decisões sobre as estratégias a serem desenvolvidas em contextos educacionais específicos sempre envolvem muitos arranjos de poder contextuais e relacionais. A partir daí, é importante esclarecer que, desde o início da pesquisa, eu tinha em mente que há certos domínios em que práticas plurais ou híbridas de linguagem não são tão abertamente aceitáveis. No caso da etapa de campo desenvolvida ao longo desta investigação, o fato de trabalhar na esfera extensionista da instituição educacional provavelmente facilitou o desenvolvimento de práticas mais pluralistas, algo que poderia ter sido menos flexível se a proposta tivesse sido desenvolvida em um contexto curricular mais estruturado.

Ao mesmo tempo, eu já tinha conhecimento de que o espaço institucional em que a pesquisa foi desenvolvida seria constituído por aspectos bastante distantes da fixidez e da normatividade tradicionais. Mesmo assim, tomo como verdadeiro que, ao planejar ações informadas por perspectivas transgressivas, é sempre necessário um olhar crítico, reflexivo e contextualmente coerente sobre quais espaços podem ser mais (ou menos) produtivos, mais (ou menos) inclusivos.

2.1.1.2 Letramentos

⁴³ No original: “While these differences have to be negotiated ethically and inclusively, the proliferation of meanings can be enriching for work and social relations”.

Tendo como entendimento que este trabalho se constitui como proposta de ressignificação de práticas de ensino-aprendizagem com foco em processos de comunicação e construção de sentidos, particularmente em relação a línguas adicionais, fica premente situá-lo em suas conexões com o que compreendo como as perspectivas que melhor informam as escolhas feitas para os encaminhamentos que constituíram o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, parece-me impossível deixar de situar este estudo no campo de estudos sobre letramentos já que, em uma perspectiva mais ampla, abarcam diretamente questões linguísticas, discursivas, textuais e vários conceitos que com elas se relacionam, em uma perspectiva social e cultural no trato com a linguagem. Antes, porém, de estabelecer filiações mais explícitas, considero importante situar algumas das diferenças entre as concepções do termo *letramento*, buscando estabelecer características de aproximação e distanciamento, particularmente porque o termo, por vezes, aparece na literatura acrescido de marcadores semânticos (plural, acompanhado de prefixo/sufixo ou de adjetivos), como ocorre em ‘letramentos’, ‘**novos** letramentos’ ‘**multiletramentos**’, ‘letramento **crítico**’ e em ‘**múltiplos** letramentos’. Em relação a esse aspecto, compreendo que cada uma dessas marcas constrói sentidos distintos e, portanto, passo agora a tentar ressignificar cada um desses termos a fim de relacionar suas particularidades e construir um entendimento sobre como estes conjugam na arquitetura do trabalho que aqui se apresenta. Como já indicado no início deste capítulo, o trabalho se constitui em relação direta com o LC, pois foi a partir dessa perspectiva educacional que o planejamento da etapa empírica da pesquisa foi arquitetada. Nesse sentido, portanto, a decisão de elencar diferentes concepções de letramento (acrescidas de seus marcadores) foi tomada a fim de servir como apoio na delimitação daquilo que compreendo como LC, já que as leituras possibilitaram levantar aspectos sobre alguns desses termos no delineamento do que se quis enfatizar.

Anteriormente à década de 1970, pouca atenção se dava a questões de letramento que ultrapassassem a noção de que ler e escrever consistiam em habilidades essenciais de decodificação e inscrição de palavras pertencentes a um código linguístico em uma perspectiva estritamente psíquico-cognitiva. Como nos lembram Lankshear e Knobe (2003, p. 4-5), “vale a pena repetir que em termos de

currículo e pedagogia dentro da educação formal, o que era discutido, pesquisado, debatido etc não era letramento, mas *leitura* e, em grau menor, *escrita*”⁴⁴.

Lankshear e Knobel (ibid) listam três razões explicativas para a mudança no modo como a concepção sobre letramento passa a ocupar muitos dos debates sobre a educação e linguagem, especialmente nos contextos do hemisfério Norte ocidental. A primeira diz respeito ao movimento liderado por Paulo Freire (1972, 1973) e Freire e Macedo (1987), no qual o foco do trabalho com leitura e escrita era a busca pela emancipação dos adultos envolvidos no projeto de conscientização crítica sobre as práticas e relações opressoras que operavam como consequência de processos sociais injustos. Em seu trabalho integrando a aprendizagem das palavras e a análise da produção desigual de oportunidades, argumentam os autores, Freire focaliza a transformação das práticas sociais e das ideologias, buscando formas mais justas social, econômica, cultural e politicamente.

A segunda razão se relaciona com a ‘crise de letramento’ que se descobriu nos EUA da década de 70. Nesse sentido, Lankshear & Knobel (ibid) citam que as sociedades tidas como desenvolvidas se viram despreparadas (em particular os adultos) para lidar com as demandas contemporâneas da época que se configurava, o período Pós-industrial, no qual a reestruturação do mercado de trabalho e as relações sociais tomavam formas até então não imaginadas, particularmente em relação ao rápido desenvolvimento tecnológico. Nesse aspecto, questões de letramento começaram a tomar lugar central nas discussões educacionais naqueles contextos, com foco na demanda pelo desenvolvimento mínimo de habilidades letradas a fim de lidar com as mudanças que se estabeleciam.

Um terceiro fator foi o estabelecimento de relações entre processos de letramento e teorias socioculturais de linguagem, particularmente desamarrando noções de aprendizagem de leitura e escrita de processos puramente mentais e cognitivos e atribuindo mais valor e atenção aos processos sociais e históricos relacionados às práticas letradas. Nesse sentido, argumentam Lankshear e Knobel (ibid), os estudiosos do campo, partindo de uma abordagem sociocultural de letramento, rejeitam que as práticas textuais se reduziram a processos que ocorrem

⁴⁴ No original: “It is worth repeating that so far as curriculum and pedagogy within formal education were concerned, what was talked about, researched, debated and so on was not *literacy*, but *reading* and, to a lesser extent, *writing*”.

nas cabeças das pessoas se comunicando por sinais gráficos e passam a articular seus argumentos em função das práticas sociais nas quais os indivíduos se inserem.

A partir da crítica ao modelo autônomo de letramento, o qual prioriza processos mentais individuais descolados da realidade sócio-histórica do sujeito-leitor e nega a dimensão cultural do fenômeno, Street (1995) apresenta um desafio ao campo de estudos sobre letramento ao demonstrar como o letramento, entendido como uma tecnologia, pode ser apropriado de formas diferentes por sociedades diversas, informado pelos estudos antropológicos que desenvolveu.

Dessa forma, Street (ibid) opõe esse modelo autônomo à sua proposta, intitulada **ideológica** “porque sinaliza muito explicitamente que práticas de letramento são aspectos não apenas da ‘cultura’, mas também de estruturas de poder. A própria ênfase na ‘neutralidade’ e ‘autonomia’ do letramento por muitos estudiosos é ideológica no sentido de disfarçar essa dimensão do poder” (p. 161)⁴⁵. A partir daí, o sentido dado ao conceito letramento toma uma conotação fortemente atrelada às situacionalidades dos contextos onde ocorre.

De acordo com Kleiman (1995), o termo “letramento” foi inaugurado no Brasil por Mary Kato em 1986 e começou a ser difundido no meio acadêmico com objetivo de diferenciar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre os impactos sociais da escrita.

Ainda em torno das discussões acerca dos sentidos que o conceito de letramento vem tomando ao longo do tempo, em especial depois da inclusão de aspectos sociais e culturais no campo de estudo, notamos a presença do termo utilizado no plural – **letramentos**. Nesse sentido, podemos perceber que essa pluralização decorreu da percepção de que as práticas linguísticas, textuais e discursivas dos grupos sociais têm relação direta com a variedade de culturas, contextos, comunidades e consequentemente de práticas e eventos de letramento que neles ocorrem. Dessa maneira, o interesse sobre estudos de letramento é direcionado para perceber que “letramento não é uma coisa apenas. Ao invés disso, há tantos ‘letramentos’ diferentes quanto há práticas socioculturalmente distintas nas quais a linguagem escrita é incorporada” (GEE, 2004, p. 83)⁴⁶.

⁴⁵ No original: “Because it signals quite explicitly that literacy practices are aspects not only of ‘culture’ but also power structures. The very emphasis on the ‘neutrality’ and ‘autonomy’ of literacy by many writers is ideological in the sense of disguising this power dimension”.

⁴⁶ No original: “Literacy is not one thing. Rather, there are as many different “literacies” as there are socioculturally distinctive practices into which written language is incorporated”.

A noção de letramentos também recebeu novas acepções, principalmente pela adição de adjetivos que, de alguma forma, constroem sentidos diversos ao incorporarem novos modos de perceber as relações entre as práticas textuais e as mudanças contextuais, particularmente aquelas advindas do desenvolvimento tecnológico e da cultura digital, comumente referidas como pós-tipográficas. A partir desse desenvolvimento, temos que as novas tecnologias combinaram rapidamente a linguagem verbal escrita com outras formas de linguagem, como as imagens estáticas (fotografias, gráficos, etc.) ou em movimento (vídeos, animações), sons (música, fala, etc.), além de modos não lineares na produção e circulação de textos, demandando que os leitores desenvolvam novas e diferentes práticas para ler e produzir textos. Nessa concepção, seguindo o raciocínio de Lankshear e Knoble (2003), percebe-se que mudanças ocorreram no caráter e na substância dos letramentos quando estes são associados com as transformações na tecnologia, nas instituições midiáticas e econômicas e o movimento em direção a escalas globais na produção, nas finanças e nas comunicações, impactando todas as práticas sociais, particularmente modificando os modos de produção, distribuição e trocas de textos por meios eletrônicos. Dessa forma, cunha-se um novo termo que faz referência a essas novas demandas nos estudos até então propostos: os novos letramentos.

No que se refere a questões de ensino-aprendizagem de línguas, a partir dos movimentos brevemente apresentados acima, cria-se a percepção de que uma nova ordem comunicativa revela-se nas sociedades onde a comunicação digital se desenvolve. Street (1998), por exemplo, ao advogar por uma postura educacional baseada nos estudos dos novos letramentos e na mistura de modos semióticos, chama atenção para a necessidade de se ajudar os estudantes a não perceberem a linguagem como linear ou homogênea, de ajudá-los a formar figuras mentais da realidade e de implementar ao máximo as possibilidades metafóricas da linguagem. Na mesma direção, Snyder (2001) descreve seu entusiasmo em relação à implementação de estratégias que enfatizem o caráter positivo das tecnologias de informação e comunicação nas propostas pedagógicas, com especial atenção a pesquisas educacionais que focalizassem a intersecção entre línguas múltiplas e as modalidades das novas tecnologias. Assim, temos que os estudos que expandiram a noção de letramento quebram a tradição de tratar o uso da(s) língua(s) como código(s) exclusivamente verbal(is).

2.1.1.3 Multiletramentos

Paralelamente, em meados da década de 1990, o grupo conhecido como New London Group (1996) cunhou o termo Multiletramentos (do inglês *Multiliteracies*) como resultado da preocupação em se integrar aos estudos sobre letramentos questões de multiculturalismo, multilinguismo e multimodalidade⁴⁷. Assim, advindo da fonte teórica do grupo, o prefixo “multi” reflete a preocupação dessa nova perspectiva com a atual multiplicidade de modos de representação textual com o surgimento de novas tecnologias comunicacionais. De acordo com Kalantzis e Cope (2017, não p.),

o termo ‘Multiletramentos’ refere-se a dois principais aspectos dos usos da linguagem nos dias de hoje. O primeiro constitui a variabilidade na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Essas diferenças se tornam ainda mais significativas para o âmbito das comunicações. [...] O segundo aspecto surge em parte das características das novas mídias de comunicação e informação. O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação⁴⁸.

Assim, a partir de um movimento que, guardadas diferenças conceituais entre diferentes vertentes, deixa de encarar a linguagem como estática ou como um sistema fechado, o campo de estudos sobre letramentos ocupou-se, dentre outras tarefas, em conceber modos de operacionalizar pedagogicamente essas novas perspectivas sobre a linguagem. Como caso específico, a mobilização do conceito de “Pedagogia dos Multiletramentos” (do inglês *Pedagogy of Multiliteracies*) parece interessante porque a revisão de alguns de seus pontos básicos informa de maneira consistente aspectos que, de certa maneira, ajudaram na constituição e no desenvolvimento das etapas de campo desta pesquisa. Para isso, me baseio em

⁴⁷ Suscintamente, o fenômeno da multimodalidade é compreendido aqui como a integração de diferentes modos semióticos de construção de sentidos como linguagem verbal e imagética, entonação, sonoridade, expressão facial, gestual e questões de postura, por exemplo. Dessa forma, focaliza nas propriedades desses modos semióticos e nas maneiras nas quais se integram em textos multimodais e em eventos comunicativos (cf. VAN LEEUWEN, 2015).

⁴⁸ No original: “The term ‘Multiliteracies’ refers to two major aspects of language use today. The first is the variability of meaning making in different cultural, social or domain-specific contexts. These differences are becoming ever more significant to our communications environment. [...] The second aspect of language use today arises in part from the characteristics of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning”.

Cope e Kalantzis (2015), já que nesse texto, os autores fazem uma revisão pertinente sobre a concepção dos multiletramentos, desde as discussões sobre letramentos iniciadas pelo *New London Group* (1996), passando por suas propostas iniciais de concepção de uma pedagogia, até os desdobramentos mais recentes dessas propostas e suas ressignificações.

Resumidamente, Kope e Kalantzis (2015) lembram que o conceito de multiletramentos que os informa tem suas bases no entendimento de que a comunicação e representação de sentidos nos dias atuais demandam que os aprendizes consigam negociar diferentes padrões de diferença entre diversos contextos. Nesse viés, argumentam os autores, vários são os fatores que desencadeiam essas diferenças (cultura, experiências, gênero etc), enfatizando que todas as trocas de sentido ocorrem por entre culturas.

Ainda, os multiletramentos, continuam os estudiosos, apontam para a necessidade de se trazer os textos multimodais (em especial aqueles típicos das novas mídias digitais) para dentro dos currículos, já que carregam o potencial de engajamento presente nas conexões que se manifestam no campo comunicacional contemporâneo. Além disso, essa inclusão também traz uma poderosa base para experiências sensoriais importantes, pois abrange a troca, o movimento e a aprendizagem por entre diferentes representações multimodais, em sua relação direta entre verbal, visual, sonoro, gestual, os objetos e o espaço.

Muito importante para a teoria dos multiletramentos é o conceito de **design**⁴⁹, já que ao redor dele são instanciadas concepções específicas de construção de sentido, interesse, modalidade e agência, as quais são essenciais para o ensino que a contemporaneidade demanda (idem, 2009). Ainda segundo Kope e Kalantzis (ibid), o conceito de **design** foi concebido com o objetivo de contrapor-se a concepções pedagógicas tradicionais informadas por uma perspectiva estática e monomodal da linguagem, com foco exclusivo na escrita. Nesse sentido, **design** abre espaço para uma noção dinâmica de representação em diversos aspectos como linguagem, aprendizagem e de construção de mundo. Assim, representação torna-se sinônimo de construção de sentido (ibid, p. 177). Além disso, os estudiosos argumentam sobre uma dupla e afortunada coincidência em relação ao conceito de **design**: ele encapsula, ao mesmo tempo, 1) os sistemas e as convenções de

⁴⁹ Preferi não traduzir o termo do inglês pela alta frequência na qual podemos encontrá-lo em textos acadêmicos brasileiros, também sem tradução.

sentido e também 2) o ato de construção de sentido (processo de criação pelo qual os sujeitos, concebidos como construtores de sentidos, exercem sua agência no desenho dos significados, e deixam de ser compreendidos como receptores de habilidades e competências). Assim, temos em **design** um modo de perceber como as pessoas utilizam os recursos de significação acessíveis em determinado contexto comunicacional para seus propósitos (idem, 2000, p. 204), resultando na centralidade do conceito para a construção de um currículo pedagógico atualizado e alinhado com as demandas sociais contemporâneas.

Explicando um pouco mais, Cope e Kalantzis (2009, p. 175) indicam que o **design** constitui-se em três aspectos⁵⁰: a) *Available Designs* (recursos culturais e contextuais disponíveis); b) *Designing* (o trabalho que o sujeito executa para a construção e recontextualização dos *available designs*) e c) *Redesigned* (como o processo de *desinging* transforma o sujeito e o mundo). Ao mesmo tempo, os autores (ibid) alertam que esses aspectos não configuram um conjunto teórico estático para práticas pedagógicas. Ao contrário, enfatizam que o **design** representa o sentido como sempre aberto e em movimento, diferentemente do que pregam noções baseadas em aquisição e competência (ibid, p. 177).

Na sua busca por uma ressignificação das ideias sobre multiletramentos em práticas curriculares, os autores (ibid) apontam para quatro dimensões que precisariam ser observadas. Nesse sentido, deixam explícito que são reinterpretações daquilo que já havia sido sinalizado pelo *New London Group* (1996) e indicam que intencionam uma explicação baseada em processos de conhecimento, quais sejam: a) prática situada; b) instrução explícita; c) enquadramento crítico e d) prática transformada. Mais tarde (COPE & KALANTZIS, 2009), tais dimensões são renomeadas e teoricamente redefinidas⁵¹, como aponto a seguir, respectivamente.

O primeiro processo é renomeado **Experienciamento** (do inglês *Experiencing*). Tal processo chama atenção para o caráter de situacionalidade e contextualidade da cognição humana – enfatiza a imersão em práticas comunicacionais significativas considerando-se as demandas sociais e culturais e as

⁵⁰ Os quais preferi, também, não traduzir do inglês, por interpretar sua relação direta e mais clara com o termo/conceito de *design* utilizado anteriormente.

⁵¹ Apesar de ter sido escrito por somente dois dos dez membros que originalmente formavam o *New London Group*, “Multiliteracies: new literacies, new learning” é um texto que, segundo Cope & Kalantzis (2009, p. 167), revisitou as ideias do artigo seminal e passou por revisão e avaliação dos membros iniciais do *New London Group*.

identidades envolvidas, abarcando o que já é conhecido e aquilo que é novo. O segundo é descrito como **Conceitualização** (do inglês *Conceptualizing*), designando um processo de conhecimento pelo qual os aprendizes se apropriam de elementos teóricos e de conceitos, criando a necessidade de trânsito entre um mundo empírico e um conceitual (sistemizado, científico). O terceiro processo é a **Análise** (do inglês *Analysing*), o qual envolve uma capacidade crítica que se ramifica em duas frentes: uma relacionada a processos cognitivos de inferência, conclusão dedutiva e relações lógicas entre elementos textuais e outra informada por uma habilidade de avaliação da representação de mundo, questionando razões e motivos por detrás de uma ação ou sentido. O quarto e último processo apresentado por Cope e Kalantzis (2009) é a **Aplicação** (do inglês *Applying*), dividida em aplicação apropriada (com base na capacidade de os aprendizes construírem sentidos de modos previsíveis e mais estáveis) e aplicação criativa (fundada na habilidade de os sujeitos intervirem no mundo considerando suas experiências, interesses e aspirações, culminando em uma transformação da realidade que os cerca).

Na tentativa de relacionar aspectos trazidos pela discussão dos multiletramentos e o que esta investigação procurou desenvolver, percebo alguns pontos relevantes. Isso se dá, particularmente, porque acredito que em diversos momentos da execução da etapa de campo da pesquisa, houve uma aproximação relativamente grande entre o que propõem os teóricos e aquilo que foi pensado para o curso a ser ofertado, especialmente em um período inicial, e explico o porquê. Em primeiro lugar, percebo que o Experienciamento se fez notar na medida em que para as atividades a serem desenvolvidas pelos participantes do curso, bastante foco foi direcionado a questões coletivas em relação à comunicação, especialmente em uma perspectiva de reflexão situada sobre encontros e desencontros dos participantes com situações envolvendo uma (potencial) necessidade de uso de línguas estrangeiras em contextos concretos. Além disso, a Conceitualização também se mostrou presente no desenvolvimento do curso já que, por vezes, percebi a necessidade e a relevância do trabalho com conceitos (e certa dose de sua metalinguagem própria) que povoam as discussões mais especializadas sobre os temas da linguagem e das línguas adicionais (particularmente sobre a língua inglesa, porque os próprios participantes frequentemente discutiam a importância dessa língua). Em relação à Análise, também foi possível perceber que, mesmo sem insistência por parte do professor, os participantes, por si sós, já lançavam mão de

suas capacidades críticas para analisar possíveis relações de poder na construção de sentidos em situações de uso de línguas estrangeiras e relacionavam possibilidades de problematização mais efetiva com base em seus interesses comunicativos e/ou dificuldades particulares. Por último, mas não menos importante, a Aplicação também foi pensada em diversas instâncias ao longo do curso, pois diversos foram os momentos em que os participantes demonstravam maior agentividade na tomada de algumas decisões sobre como proceder (na resolução de tarefas propostas, por exemplo), além do fato de, por vezes, apresentarem certa abertura para espaços de discussão ou de resolução de problemas com uma postura mais “desarmada” ou, dizendo de outra forma, com expectativas performáticas menos rígidas para a comunicação (em outras possíveis línguas, por exemplo).

Entretanto, também acredito ser necessário apontar algumas possibilidades de desencontro com os multiletramentos pensados em termos de uma tentativa de aplicabilidade, apesar de ter consciência que uma noção estática ou parametrizante da teoria nunca foi o objetivo de seus idealizadores, como já apontado anteriormente. Mesmo assim, insisto na tentativa de pontuar o que interpreto como diverso nessa discussão especialmente dada a tentativa de criar espaços menos rígidos de construção de sentidos e, portanto, menos passíveis de sistematização, mesmo que analítica, daquilo que o coletivo de participantes do curso desenvolvido (incluindo o próprio pesquisador) acabou por possibilitar. Nesse sentido, mesmo reafirmando a importância que a pedagogia dos multiletramentos apresenta para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas contemporaneamente, percebo que o que dificulta sua aproximação mais duradoura com o que foi desenvolvido neste trabalho reside no fato de que o curso se desenvolveu como um espaço de uma experimentação de reenquadramento das posições-sujeito em um contexto de ensino-aprendizagem. Ademais, os encaminhamentos metodológicos foram mais atrelados a noções de colaboração e às potencialidades abertas por tentativas de redistribuição das relações de poder no espaço comunicativo do curso, e também em momentos de direcionamento das etapas a serem desenvolvidas coletivamente. Dessa forma, mesmo percebendo a pedagogia dos multiletramentos como ‘reflexiva’, no sentido de que essa reflexividade “se refere a uma vigilância constante que os professores devem ter para medir qual movimento pedagógico é apropriado em diferentes momentos do processo pedagógico, para estudantes diferentes”

(COPE; KALANTZIS, 2015, p. 16)⁵², percebo que uma ânsia por tentar elaborar um programa factível para os multiletramentos acabaria por deixar pouco (ou quase nenhum) espaço para questões de instabilidade ou imprevisibilidade (particularmente aquelas que podem vir a se propor intencionais, como acredito ter sido o caso deste trabalho em alguns momentos). Assim, interpreto que se pensarmos a pedagogia linguística necessariamente atrelada à pedagogia dos multiletramentos, corremos um risco de criarmos uma percepção (mesmo que não intencional) de que o controle sobre o encaminhamento pedagógico é sempre possível, desejado e importante.

Ademais, mesmo entendendo a preocupação com a questão da criticidade por parte do que propõe a pedagogia dos multiletramentos, percebo certo descompasso com a acepção do conceito de ‘crítico’ que informa este trabalho. Explorarei mais detalhadamente essa noção logo adiante mas, por hora, é suficiente mencionar que não vislumbro nos multiletramentos um movimento mais intencional de autocrítica partindo de nós, criadores e legitimadores de sentidos (particularmente na posição-sujeito de professores), em relação à genealogia de nossas interpretações e de como podemos ou não perceber e transformar nossas limitações interpretativas. Assim, compreendo que a criticidade pode **ir além**, especialmente quando examino os argumentos dos autores (ibid) na medida em que podemos analisar possíveis implicações de nossas interpretações na legitimação ou interdição de outras.

2.1.1.4 Letramento Crítico

Na busca por um espaço teórico/pedagógico que, de certa forma, conversasse mais diretamente com aquilo que foi se construindo ao longo da execução desta pesquisa, pareceu-me bastante oportuno tentar relacionar os modos como o trabalho foi desenvolvido com uma vertente de pensamento sobre linguagem e educação linguística que, a meu ver, apresenta elementos suficientemente interessantes e convergentes: o Letramento Crítico. Ao buscar uma abordagem educacional que tentasse, ao mesmo tempo, relacionar uma concepção de língua

⁵² No original: “(...) refers to the constant vigilance teachers must have, in order to gauge which pedagogical move is appropriate at different moments of the learning process, for different students”.

atrelada a noções reflexivas e críticas nas pedagogias linguísticas e abrir espaços de questionamento ao longo da investigação, tive a felicidade de perceber no Letramento Crítico um conjunto de posicionamentos teórico-metodológicos que se mostrou coerentemente positivo com aquilo que vim a delinear como estratégia de planejamento e de operacionalização dos encaminhamentos do foco empírico do trabalho.

O conceito de Letramento Crítico já ocupa um espaço bastante amplo nos debates acerca da educação linguística. De acordo com Pennycook (2003), existem diversas orientações em relação ao letramento crítico, desde uma perspectiva freireana, passando por óticas feministas e pós-estruturalistas, e abordagens de análises textuais. De modo mais abrangente, o Letramento Crítico pode ser compreendido como certa aliança entre interesses educacionais preocupados e engajados com as alternativas que as tecnologias da escrita e outros modos de construção de sentidos oferecem com vistas à transformação social, à diversidade cultural e questões de desigualdade, entre outros aspectos (LUKE; FREEBODY, 1997).

É possível identificar algumas das teorias que informam o Letramento Crítico, doravante LC, ao longo dos debates sobre leitura. Em primeiro lugar, a teoria social crítica aparece com importância, particularmente na perspectiva de que se baseia no argumento que os significados textuais são sempre contestados, portanto, nunca dados. Para a teoria social crítica, a posse desigual do conhecimento e dos meios para alcançá-los, do poder e dos recursos materiais resultam em lutas sociais que se relacionam com as contestações desses significados. Nesse sentido, a teoria social crítica postula que é necessário expor as desigualdades causadas pelo controle que alguns grupos têm em relação às ideologias, instituições e práticas em determinados contextos, e que essa exposição, por meio da crítica, resulta em reconstrução através da linguagem. Segundo Cervetti *et al* (2001), esse aspecto da teoria social crítica tem influenciado abordagens críticas de leitura em focalizar os pressupostos ideológicos por detrás dos textos. Ainda de acordo com os autores (*ibid*), outra importante influência no LC está na Pedagogia Crítica, doravante PC, baseada nos estudos de Paulo Freire (1972, 1985), particularmente preocupados com o desenvolvimento da consciência crítica nos aprendizes de leitura⁵³. Nessa

⁵³ Ao longo desta pesquisa o termo leitura é considerado em seu sentido amplo, tomado em termos de leitura e construção da “palavra-mundo”, como apontam Freire e Macedo (1987).

perspectiva, também por vezes referida como letramento crítico, a consciência crítica envolve um comprometimento com a justiça e a igualdade no sentido de promover a crítica dos textos e do mundo com vistas à transformação social. Para tanto, os alunos-leitores críticos leem os textos e o mundo criticamente e se tornam atores que se opõem a situações opressoras (CERVETTI et al, p. 6).

Menezes de Souza (2011, p. 292), ao descrever alguns dos princípios da noção freireana inicial de conscientização e o trabalho desenvolvido por Freire com seus alunos no final da segunda metade do século XX, aponta que o conceito de justiça social, à época, era o de acabar com os empecilhos à justiça, em outras palavras, pela eliminação/limitação das diferenças. Como desdobramento, sugere o autor (ibid), houve um foco para a preparação do aluno para um mundo de homogeneidade, no qual a justiça significa que todos são idênticos. Todavia, continua o estudioso, noções ressignificadas de conscientização, especialmente aquelas atreladas a conceitos oriundos de teorias pós-estruturalistas, baseadas também, em conceitos de educação para a cidadania, como os tratados por Freire, por exemplo, nos livros *Pedagogia da Tolerância* (2005) e *Pedagogia da Autonomia* (1998), contrapõem-se substancialmente ao que foi inicialmente proposto por uma vertente de LC alicerçada nas pedagogias críticas de base marxista. Assim, relacionando algumas dessas ressignificações com influências do pensamento pós-estruturalista⁵⁴, temos a possibilidade de conceber LC de forma mais abrangente. Desse modo, ao me embasar em concepções diferenciadas de LC, cabe tratar de algumas delas para situar o viés que construo para este texto. A seguir, descrevo os elementos que, atribuídos ao LC, informaram tanto a concepção de língua e comunicação que direcionaram o trabalho como também os desdobramentos metodológicos que se configuraram no planejamento e execução daquilo que compôs o curso desenvolvido como campo de pesquisa, tomando como referenciais alguns dos argumentos trazidos por Jordão (2007, 2013) Jordão e Fogaça (2007), e Menezes de Souza (2011).

Um primeiro aspecto relacionado ao LC que apresenta grande relevância é o modo como concebe língua. Para isso, apoio-me nas palavras de Jordão (2013). Segundo a autora, baseando-se em noções pós-estruturalistas (BAKHTIN, 1988; FOUCAULT, 1996), para o LC

⁵⁴ Cf. seção 2.1 deste texto.

língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. [...] Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos) (ibid p. 73).

Temos, a partir daí, uma concepção de língua que se pretende desatrelada de noções estruturalistas de comunicação, que enxerga nas relações e práticas sociais o espaço para que a língua **aconteça**. Dessa forma, todas as conclusões sobre os sentidos construídos na linguagem precisam passar, necessariamente, pelo viés da multiplicidade e pela heterogeneidade.

Ainda baseando-me em Jordão (2007), múltiplas perspectivas são essenciais para o processo interpretativo e para a construção de sentidos possíveis. Dessa premissa, temos que os pressupostos sobre o que seja a realidade e sobre como a percebemos são analisados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções de realidade. Nesse sentido, argumenta a autora (ibid), a realidade não pode ser separada daquele que a interpreta: o leitor – já que essa interpretação é feita nas relações estabelecidas culturalmente. Desse ponto de vista, podemos relacionar o ato de interpretação com a responsabilidade das pessoas em relação aos sentidos que constroem e reiteram. A perspectiva do LC assume o potencial para (re)construção de procedimentos interpretativos e de visões de mundo, já que o leitor e o indivíduo são concebidos como criaturas sociais, portanto influenciados, também, pelo cultural e social, não apenas pela sua vontade individual, pois ela própria (a sua vontade) também é informada por aspectos sociais.

Importante nessa discussão está o modo como o termo ‘crítico’ é caracterizado no sentido de ajudar na constituição do conceito de LC. Amparo-me nas ideias de Pennycook (2003; 2008) para essa caracterização por sua relação direta com questões de ensino-aprendizagem de línguas.

Segundo o referido autor (ibid, ibidem), podemos identificar quatro sentidos distintos para o termo ‘crítico’ – e sua possibilidade de relação com as práticas - apesar de haver controvérsias em torno dessa identificação. Em resumo, para ele o termo ‘crítico’ poderia ser explicado como: i) Pensamento Crítico: de base humano-cognitivista, procura o desenvolvimento de análise distanciada da realidade, reconhecendo a importância de questões político-sociais, mas sem incorporá-las nos

debates educacionais; ii) Relevância social: focaliza no levantamento, por meio de uma leitura crítica, dos subentendidos e das ideologias materializadas nos textos – busca entender a origem e a estruturação das relações sociais e usar análises como recurso para transformação social; iii) Modernismo emancipatório: sobre uma base de pensamento marxista, incorpora as leituras críticas sobre as desigualdades e injustiças como centrais para o trabalho – nesse caso, apresenta uma postura convicta de sua própria realidade e investe na ideia de que uma crítica adequada das desigualdades pode levar à transformação; iv) Prática problematizadora: se propõe a analisar os discursos de uma ótica pós (moderna, estruturalista, colonial, ocidental). Nesse sentido, não aceita a fixidez, linearidade ou completude dos sentidos. Particularmente, essa perspectiva consiste em projetar um olhar cético sobre as suposições e sobre a naturalização de conceitos e lógicas de pensamento, com foco em práticas de questionamento – incluindo todas as categorias do conhecimento – e requerendo uma postura ético-crítica e uma posição epistemo-crítica, já que emerge a necessidade de problematizar os limites de nosso próprio saber.

A partir do exposto nas descrições propostas por Pennycook (2003; 2008), assumo que a noção de ‘crítico’ que informa este trabalho é a de ‘prática problematizadora’, pois compreendo que os sentidos emergem das possibilidades abertas pelo conflito de interpretações durante o processo de leitura, pela não-linearidade, pela leitura como prática situada, na qual não se busca uma homogeneização dos sentidos.

Outro elemento importante na perspectiva do LC é o conflito – concebido como choque entre diversos saberes, entre conceitos e perspectivas diversas – compreendido como aspecto produtivo, já que opera

entre diferentes relações de um tipo de poder ao mesmo tempo positivo e negativo, o que produz conhecimento, que permite a aprendizagem, que nos possibilita o movimento: é o poder em sua capilaridade, em sua existência ambígua, difusa e onipresente, que nos oportuniza andar, produzir novos conhecimentos, aprender, transformar (JORDÃO, 2007, p. 23-24).

Portanto, ao pensarmos um fazer pedagógico baseado em uma perspectiva de LC abrem-se espaços que valorizam práticas de análise localizadas de pressupostos trazidos pelos participantes nos espaços de leitura. Assim, criam-se

caminhos para que pela exposição de/a diferentes perspectivas, atrelada a exercícios de relação entre elementos de ordens diversas, os participantes possam “perceber e aprender a lidar com a complexidade, tomar decisões e elaborar suas opiniões, seus próprios entendimentos sobre se querem ou não mudar sua maneira de pensar e entender o mundo (JORDÃO, *ibid*, p. 36)”.

Essa maneira de lidar com o conflito, também referenciado como dissenso, valorizada pelo LC, escancara o fato de que os sujeitos e os sentidos que constroem no mundo estão imersos em relações de poder, em meio a constantes buscas por legitimidade. Como apontam Jordão e Fogaça (2007), construir sentidos em uma ótica de LC significa perceber que somos constituídos pelos mesmos conflitos e pelas relações de poder que nos permitem a construção e modificação permanente dos significados (p. 88). Ainda segundo os autores, pessoas que querem entender, aprender e ensinar línguas precisam dedicar atenção indispensável a questões de operacionalização do poder nas possibilidades de construção de sentidos. A partir dessa preocupação, um trabalho por LC insiste em viabilizar a percepção de que modos diversos de entender a realidade (e modos diversos de construção de sentidos) serão mais (ou menos) valorizados e legitimados “conforme critérios de validação construídos histórica e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados, e modificados” (*ibid* p. 92-93).

Desse modo, interpreto que o LC chama a nossa responsabilidade pelas nossas leituras – sobre quais podem ser os efeitos reais de se autorizar ou não (legitimar ou não) certas interpretações/inscrições e não outras. Além disso, nos leva a compreender que cada contexto precisa adotar procedimentos interpretativos localmente relevantes para abordar seus próprios processos de atribuição de sentidos e tenta desnaturalizar contextualmente as interpretações que fazemos sobre as coisas do mundo – a fim de percebermos a história que reafirma as realidades que entendemos verdadeiras ou não.

Nesse ponto é possível estabelecer uma diferença importante entre a PC e o LC, particularmente porque na primeira, como indica Menezes de Souza (2011), há o entendimento de que o professor tem papel de agente conscientizador, que operacionaliza diversos tipos de conhecimento na tarefa de desvelar as ideologias, os discursos, e a verdade presente na materialidade dos textos. Assim, o professor trabalha de modo a engajar os alunos nesse processo a fim de oportunizar sua emancipação. Entretanto, argumenta Menezes de Souza (*ibid*), na PC os

educadores não cambiam seus referenciais, mas apenas se envolvem com as necessidades dos alunos como ponto de partida. Nesse sentido, temos que a PC tem uma preocupação voltada para as “condições de produção” dos textos, mas não necessariamente para a construção de sentidos, porque esses sentidos já estariam prontos nos textos, e as verdades precisariam ser acessadas pela leitura crítica.

Por outro lado, o LC prioriza a necessidade de os envolvidos no processo de construção de sentidos questionarem seus pressupostos sobre os sentidos que constroem e (não) legitimam. Assim, o LC se aproxima de uma noção de desconstrução, envolvendo uma atitude de criticidade e questionamento aplicados, procurando investigar como as (nossas) verdades são construídas. Nas palavras de Menezes de Souza,

LC consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado. [...] Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (ibid, p. 296).

Cabe notar que a interpretação desse conceito no ambiente escolar é traduzida como a promoção/criação/manutenção de espaços nos quais alunos e professores possam, coletivamente, compreender a constituição de suas interpretações na construção de seus argumentos e na sua construção de mundo. Assim, abre-se o potencial para problematizarmos aquilo que consideramos natural e verdadeiro por meio da elaboração de questionamentos informados e produtivos, o que remete a Foucault (1996) em relação à noção de verdade como produto do choque entre conhecimentos, dos quais ‘verdades’ distintas podem surgir, na medida em que os coletivos sociais estabelecem seus regimes de verdade, abrigando determinados discursos e os assumindo como verdadeiros.

Interpreto como possível uma aproximação da perspectiva do LC com as discussões sobre decolonialidade propostas neste trabalho. Particularmente, vejo relação direta entre as práticas de questionamento de nossas interpretações, por exemplo, com o que propõem Walsh (2005) e Sousa (2009), quando argumentam sobre o desenvolvimento de um ‘pensamento de fronteira’ e práticas de ‘desfamiliarização’ respectivamente. Interpreto, dessa forma, que o LC compreendido como perspectiva educacional, abre caminhos para outras familiarizações e lógicas de pensamento sem perder de vista aquilo que temos como possível, mas buscando alargar (ou dissipar, mesmo que provisoriamente) as

fronteiras de nossas interpretações e dos sentidos que construímos. Nesse viés, especialmente porque o trabalho aqui apresentado tem relação direta com práticas de ensino-aprendizagem, percebo como crucial a responsabilidade que essa postura problematizadora levanta acerca daquilo que propomos em nosso trabalho com as pedagogias linguísticas. Ao assumir-me como agente problematizador, incorporo a educação em línguas como espaço para o desenvolvimento de um trabalho que tome a diferença e a pluralidade de ideias como molas propulsoras, e vejo no LC uma postura que valoriza esses elementos, resultando em um trabalho que se propõe ético. Em outras palavras, segundo Menezes de Souza (2011),

precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não vamos entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações diferentes: essa é a dimensão ética (p. 298).

Nesse ponto, percebo a possibilidade de relacionar essa postura pedagógica que embasa o LC com ideias que informam as ‘Práticas Translíngues’ com as quais este trabalho também dialoga. Como já apontamos em outra ocasião (Jordão e Marques, 2017), a prática de LC, em uma perspectiva translíngua, se afasta da ideia de que a construção de sentidos é uma atividade pré-determinada, estabelecida anteriormente aos encontros comunicativos. Nesse sentido, a língua **acontece** enquanto alunos e professores fazem uso dela, nas práticas linguísticas reais nas quais estão envolvidos. Assim, o desenvolvimento das pedagogias linguísticas baseadas em LC requer constantes revisitações e revalidações dos sentidos aos textos. Portanto, de um viés de LC, tudo e todos que participam do ensino-aprendizagem (de inglês, por exemplo) trazem suas percepções de como as línguas se constituem e de como a comunicação pode ser mais efetiva. Apenas por meio da negociação dessas perspectivas é que sentidos contextualizados e situados se farão presentes, revelando as relações de poder que cercam as interações linguísticas.

Corroborando a argumentação de Duboc (2012), particularmente em relação às “brechas” que surgem ao longo do desenvolvimento de uma ação pedagógica em LC, em especial aquelas que incorporam positivamente a heterogeneidade, a imprevisibilidade e o dissenso, percebo que o trabalho de campo desta pesquisa buscou expandir ainda mais essa percepção das oportunidades emergentes nas

práticas pedagógicas. Falar em expansão, nesse sentido, significa compreender que o curso de Extensão desenvolvido na etapa empírica da pesquisa se constituiu em uma empreitada que se pretendeu problematizadora do início ao fim, mesmo assumindo que essa empreitada passaria por momentos de tensão exatamente por esse motivo. Desse modo, interpreto o desenvolvimento do curso como um espaço de problematização crítica sobre a comunicação em língua inglesa, com foco na (re)construção de sentidos e na colaboração, particularmente preocupado com questões relacionadas a ‘Práticas Translíngues’.

2.1.2 Agência e Colaboração no ensino-aprendizagem de línguas

Também importante para a argumentação proposta em relação ao LC, perspectiva educacional que informou as decisões pedagógicas desta pesquisa, está o modo como concebo o conceito de **agência**. Alinhado com os referenciais deste trabalho, tal conceito é concebido de uma perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista no sentido de que tenta questionar grandes narrativas que não abrem espaço para contradições e tensões por parte de indivíduos e, também, de coletivos sociais.

Conforme explica Davies (2000 apud VITANOVA, 2005), agência pode ser compreendida como a capacidade de se mover por entre discursos, refletir como esses discursos a/o posicionam e, também, de modificar, negociar e resistir a eles no processo de experiência de sua identidade. Em outras palavras, é a capacidade de pensar e atuar no mundo de modo informado pelo potencial de perceber novos procedimentos de pensamento e ação, apesar de compreender que sua existência só é possível pela determinação dos discursos em momentos distintos – ou seja – a pessoa **pode** desenvolver a noção de que é constituída e que constitui, simultaneamente.

Compreensão semelhante é oferecida por Ahearn (2001) quando propõe sua concepção de agência como “a capacidade socioculturalmente mediada para agir (ibid, p. 112)”⁵⁵. A autora (ibid), enquanto descreve diversas perspectivas teóricas sobre linguagem e agência, promove seu entendimento de que agência não pode ser compreendida sem localizarmos os falantes em campos de racionalidade

⁵⁵ No original: “Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act”.

socioculturais temporalmente específicos. Nas palavras dela, “agência linguística é moldada por esses campos socioculturais, os quais ela então procede a recriar ou reconfigurar” (AHEARN, 2001, p. 130)⁵⁶. Nesse sentido, as caracterizações feitas acima se assemelham com aquilo que propõe Jordão (2010), particularmente no viés de compreender agência como atrelada a um potencial de transformação dos mecanismos de interpretação. De acordo com o que diz a estudiosa

mais ampla do que a ação específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (JORDÃO, 2010, p. 432).

Ainda me apoiando na argumentação de Jordão (2010), compreendo que por meio de um trabalho intencional de valorização da heterogeneidade com vistas à reflexão e à problematização de nossos regimes interpretativos, corremos o valioso risco de oferecer aos alunos (e a nós, professores de línguas) aquilo que a autora chama de “encontros com a diferença”, os quais potencializam a transformação das pessoas e de seus saberes, a reconfiguração de suas formas de construir sentidos “na consciência da dependência do outro para entendermos a nós mesmos e o mundo que nos cerca” (JORDÃO, 2010, p. 439).

Ainda nessa linha de raciocínio, é importante ressaltar a ponderação que se faz necessária em relação a essa perspectiva que compreende as práticas reflexivas de forma diversa daquelas que se baseiam em agendas revolucionárias (JORDÃO, *ibid*), como ocorre em vertentes da PC, por exemplo. Desse modo, assumo que a perspectiva de LC que informa este trabalho valoriza a noção de potencial de transformação que enxerga as práticas de construção de sentidos e as perspectivas de leitura de mundo, de forma contingente e localizada. Ao mesmo tempo, compreendo que se o conceito de agência é tomado desse viés, ele se afasta de um ponto de vista revolucionário, ele mesmo não pode ser concebido como livre das relações de poder inerentes às práticas sociais. Em outras palavras, segundo a autora (JORDÃO, 2010, p. 439)

⁵⁶ No original: “linguistic agency is molded by these sociocultural fields, which it then proceeds to recreate or reconfigure”.

como sujeitos híbridos, alunos e professores são vistos como aptos a operar nas fissuras dos discursos autoritários (BAKHTIN, 1981), sendo capazes de transformar – contingencialmente – esses mesmos discursos. Agência, do ponto de vista discursivo pós-estruturalista, adquire diferentes tons daqueles das lutas revolucionárias pela libertação: a agência não está baseada na autodeterminação, mas sim em diferença e conflito, concebidos como condições positivas para que ocorra a aprendizagem.

Como uma alternativa de entendimento localizada sobre agência para este estudo, o que se buscou ao longo da pesquisa foi criar espaços de reflexão e elaboração sobre nossas convenções interpretativas naquele grupo – que aqui interpreto como uma comunidade interpretativa⁵⁷ - e de refletir sobre como e por que autorizamos (ou não) outras interpretações.

Na busca por entendimentos entre a noção de agência que embase este estudo e o conceito de ‘Práticas Translíngues’ – particularmente entendida como uma orientação em relação à comunicação em inglês na contemporaneidade, percebo que ao amparar as alternativas de trabalho em LC na noção de agência aqui descrita criamos possibilidades de questionarmos os empecilhos que geramos (e aos quais também somos confrontados) em relação às normas fixadas por uma lógica monolíngue. Dessa forma, ao problematizarmos alguns dos pressupostos que embasam tal lógica, podemos criar espaços de crítica informada que passe a valorizar outras formas ainda não legitimadas de construção de sentidos, com foco na co-construção do sucesso comunicativo em inglês.

Assim, com base nas palavras de Canagarajah (2013, p. 12), podemos conceber os espaços pedagógicos de línguas “como um lugar potente no qual os estudantes podem desenvolver uma atitude crítica em relação à existência das normas, mas também desenvolver os repertórios e estratégias necessárias para o sucesso social”. Além disso, continua o autor (ibid), por meio dessa atitude crítica, podemos “ajudar os alunos a se comunicar por meio de, contra, e além das normas dominantes sem desconsiderá-las. É possível modificar, apropriar-se, e renegociar normas dominantes enquanto as adotamos”⁵⁸.

⁵⁷ Cf. discuto em relação aos ‘Praticantes Translíngues’ na subseção 2.1.1.1.

⁵⁸ No original: “As a potent site where students may develop a critical attitude towards existing norms but also develop the repertoires and strategies required for social success. [...] help students communicate along, against, and beyond the dominant norms without disregarding them. It is possible to modify, appropriate, and renegotiate dominant norms as one adopts them”.

Ademais, partilho do argumento do autor (ibid p.12) em relação às pressões exercidas institucionalmente em relação à valorização de uma proficiência em inglês em termos puramente linguísticos, particularmente no sentido de nos engajarmos com elas, criticá-las e, também, oferecer sugestões de como uma visão translíngua de comunicação pode oferecer noções mais complexas de competência para a cidadania global. Também nessa direção, compreendo as possibilidades de exercício da agência comunicativa e crítica aplicada à mobilidade e adaptabilidade dos recursos semióticos, abrindo espaço para práticas de adequação de tais recursos aos contextos e às demandas específicas dos sujeitos para que os sentidos sejam negociados, resultando na viabilidade para a criação de regras temporárias na construção e sentidos.

Outro conceito importante no desenvolvimento deste trabalho é o de **colaboração**. Julgo significativo traçar os entendimentos sobre esse conceito que impulsionaram particularmente a etapa empírica do estudo, especialmente porque foi no sentido de se entender colaboração como co-construção de sentidos sobre alguns dos encaminhamentos a serem desenvolvidos ao longo de um curso de extensão. Para tal delineamento, apoio-me nas considerações feitas por Ibiapina (2008) e Mateus *et al* (2014) sobre como conceber colaboração – em uma perspectiva de pesquisa colaborativa – pode ajudar na tarefa de constituirmos espaços de ensino-aprendizagem plurais e permeados por ações intencionais na direção da redistribuição do poder ao longo das práticas.

Segundo Ibiapina (2008), de uma ótica de pesquisa com formação docente, a pesquisa colaborativa se constitui em

uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 31).

A fim de ressignificar essa conceituação, interpreto-a no sentido da co-produção desenvolvida por mim (professor-pesquisador) e pelos outros participantes da pesquisa. Dessa forma, ao encarar um curso de extensão por um viés colaborativo, assumi a incorporação dos pensamentos e conhecimentos dos

participantes como constitutivos das ações que foram desenvolvidas ao longo do período de execução das atividades.

Ainda nesse raciocínio, apoio-me na argumentação da autora (ibid) em relação a uma diferenciação importante entre colaboração e outros dois conceitos: cooperação e participação. Tomo como premissa o entendimento de que colaboração “pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas expressem-se nos momentos da pesquisa” (IBIAPINA, 2008, p. 70), adicionando parceria no processo de ensino-aprendizagem, extrapolando uma noção de simples ação coletiva. Nesse sentido, sustentando-me nas palavras da autora (ibid p. 70),

as manifestações dos partícipes envolvidos na pesquisa não acontecem apenas durante o processo de identificação das necessidades, mas também no compartilhamento e na interpretação das teorias a elas implícitas, bem como nos momentos de negociação no decorrer da investigação.

Por sua vez, Mateus *et al* (2014), ao discutirem dados de uma pesquisa na área de formação de professores de línguas de uma perspectiva freireana sociocultural, argumentam que conceitos como comunidade, colaboração e parceria têm exercido mais influência na referência a processos que relacionam aprendizagem e intersubjetividade. Particularmente, o conceito de colaboração, segundo as autoras, ocupa um espaço que pretende potencializar a produção coletiva de conhecimentos significativos a partir das experiências das pessoas que coabitam a sala de aula, particularmente com o intuito de ultrapassar as contradições que vivenciam. Especialmente importante está o entendimento advindo da argumentação das autoras em relação às possibilidades de reconfiguração dos atores nas situações de ensino-aprendizagem criadas por práticas colaborativas, justamente porque veem nessas práticas possibilidades de reorganização dos entendimentos normativos para aquele grupo. Nas palavras das estudiosas, uma perspectiva colaborativa

significa que partimos da convicção de que, como prática situada, realizada em comunidade de aprendizagem e reorganizada como prática híbrida, [...] potencializa as possibilidades de (re)posicionamentos sociais, de **criação de novas regras** e de (transform)ação crítica (ibid p. 65, grifo meu).

Nesse sentido, continuam as autoras (ibid), uma das grandes contribuições em um ponto de vista do potencial de transformação está no reconhecimento e valorização de diferentes tipos de conhecimento que cada uma das pessoas carrega para o espaço comum de aprender e ensinar. Nesse aspecto, é relevante destacar o entendimento positivo sobre a força dos conhecimentos (re)construídos coletivamente, “porque a colaboração possibilita a atores coletivos [...] produzir mais do que cada um, individualmente” (MATEUS *et al*, 2014, p. 66)”.

Dessa forma, desde o início do planejamento da etapa empírica deste estudo, o pressuposto principal do ponto de vista do desenvolvimento das atividades e das reflexões era a noção de que os participantes não são passivos ou dependentes da ação/proposição constante do professor. Explicando um pouco mais, mesmo assumindo que o espaço da sala de aula é mais um dentre os inúmeros espaços de atividade social permeados pelas lutas por legitimidade e relações de poder – particularmente reforçada por uma visão tradicional do papel do professor - tomar a colaboração como mola propulsora do trabalho pedagógico ajuda na manutenção constante do questionamento por parte dos integrantes daquele grupo sobre possíveis reinterpretações e reinscrições de práticas que valorizem todos os envolvidos. Desse modo, exercícios de redistribuição de poder ao longo da etapa empírica da pesquisa foram, aos poucos, tomando maior proporção, até atingirem seu ápice, entendido aqui como o momento no qual o coletivo de participantes decidiu, em conjunto, os rumos que seriam tomados para etapas seguintes do trabalho, até seu término, perpassando inclusive o planejamento das atividades que seriam mais apropriadas e contingencialmente mais produtivas para aquele contexto específico.

Nesse sentido, interpreto que, a partir de uma ótica colaborativa, o papel desempenhado pela figura do professor se desvia constantemente para uma função descentralizada – o que não significa dizer que sua importância seja diminuída – particularmente por haver nas potencialidades dos jogos discursivos das legitimações espaço suficientemente produtivo para que as propostas crítico-reflexivas do professor sejam mais bem exploradas, levando em conta as expectativas inerentes às práticas institucionalizadas, como foi o caso do curso em questão. Mesmo assim, a função descentralizada do professor acaba por ajudar na criação e manutenção de um espaço no qual a colaboração recebe mais ênfase, já

que ao professor não cabe mais a tarefa constante de dirigir exclusivamente todas as decisões e atividades desenvolvidas pelo grupo.

Direção semelhante é percebida em perspectivas translíngues de atuação, particularmente no sentido de que precisamos dar um passo atrás, deixando uma posição diretiva e intervencionista de trabalho docente e permitindo que os outros participantes assumam suas potencialidades de dentro do contexto de aprendizagem. Argumentação pertinente a respeito dessa atitude menos centralizada do professor é levantada por Canagarajah (2014). Segundo ele, de um viés translíngue no trabalho com língua inglesa contemporaneamente,

não é de se surpreender que professores tenham que adotar um papel de facilitadores de aprendizagem no ensino de inglês. Nós não temos um conhecimento de todos os 'ingleses' do mundo. Nós nem sempre sabemos de quais contextos os alunos advêm e as normas e valores que trazem consigo. Nós não podemos prepará-los para os contextos comunicativos imprevisíveis que encontrarão baseando-nos em nosso conhecimento limitado (ibid, p. 775)⁵⁹.

Interpreto, dessa forma, que a etapa colaborativa do trabalho tentou proporcionar a criação de processos participativos situados nos quais os envolvidos tivessem oportunidades de desenvolver práticas sociais e acadêmicas particulares e de, potencialmente, perceberem como essas oportunidades são constituídas na e através de processos locais e situados de interação entre os membros daquele grupo específico. Percebo, nessa ótica, que o que se intentou foi a criação de um espaço pós-normativo (DEWEY, 2012)⁶⁰ para o ensino-aprendizagem de inglês calcado na colaboração.

2.2 INGLÊS NA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade, marcada pela globalização⁶¹ (SANTOS & MENESES, 2009) e pelo intercâmbio das mais variadas práticas humanas, tem como uma de

⁵⁹ No original: "It is not surprising that teachers have to adopt the role of facilitators of learning and not authorities in the teaching of English. We don't have a knowledge of all the Englishes out there. We don't always know the backgrounds students come from and the norms and values they bring with them. We cannot fully prepare them for the unpredictable communicative contexts they will encounter based on our own limited knowledge".

⁶⁰ Cf. exposto na subseção 2.1.1.1 deste texto.

⁶¹ Compreendida aqui, sucintamente, como o enfraquecimento das fronteiras entre estados-nação no que se refere às interações econômico-sócio-políticas dando lugar a relações baseadas na

suas principais características a interconectividade entre os habitantes do planeta em níveis nunca sequer imaginados antes. Isso ocorre, especialmente, devido aos grandes avanços na área da comunicação digital das últimas décadas, dentre outros fatores.

Preciso esclarecer, todavia, que a noção de contemporaneidade com a qual trabalho aqui é informada pura e simplesmente pelos contextos com os quais tenho contato pessoal, ao longo de minha trajetória como brasileiro, branco, de classe média e com uma história marcada por vários privilégios, em especial aqueles que envolvem certa diversidade discursiva, que perpassam minha formação escolar até a pós-graduação. Ao mesmo tempo, tenho noção de que essas categorias em si não ensejam todas as possibilidades de entendimento sobre *meu* contexto, dadas as complexidades existentes nas relações sociais das quais fiz/faço parte, além da multiplicidade de contextos que constituem minha existência. Nesse sentido, acredito na ideia de *contemporâneo* como sempre incompleta, especialmente no que toca a parcialidade da realidade que construímos em nossas práticas e, especialmente, a parcialidade das percepções que elaboramos sobre nossos contextos e histórias. Dessa forma, apoio-me em Foucault (2008) no argumento de que falar sobre a atualidade, que concebo aqui como sinônimo de contemporaneidade,

não consiste simplesmente em caracterizar o que somos, mas, seguindo as linhas de vulnerabilidade da atualidade, em conseguir apreender por onde e como isso que existe hoje poderia não ser mais o que é. E é nesse sentido que a descrição deve sempre ser feita de acordo com essa espécie de fratura virtual, que abre um espaço de liberdade, entendido como espaço de liberdade concreta, ou seja, de transformação possível (2008, p. 325).

Portanto, no cenário contemporâneo que construo a partir de meu contexto, no qual diferentes discursos provenientes das mais diversas esferas da atividade humana circulam entre as nações de todos os cantos do globo, a LI tem recebido destaque como espaço de construção e reconstrução de sentidos. Em uma ótica quantitativa, estima-se que seja o idioma primeiro de quase quatrocentos milhões de pessoas (CRYSTAL, 1997; GRADDOL, 2003; ETHNOLOGUE, 2017). Se somado ao número estimado de falantes de inglês como uma segunda língua, o total alcança

colonialidade, no (neo)liberalismo e na descredibilização de grande parte dos discursos e culturas de onde tais discursos são provenientes, impulsionados por um desenvolvimento global desigual.

mais de um bilhão de falantes. Estima-se, também, que somando aos falantes de inglês como língua materna aqueles que a usam como língua adicional, caso consideremos o critério de ‘comando razoável’ (CRYSTAL, 1997, p. 68), chegamos a um número de falantes que alcança dois bilhões em 2008 (CRYSTAL, 2008). Ainda, de acordo com Graddol (1997, 2003, 2006), estatísticas indicam que a internacionalização da LI vem contribuindo para que a diferença entre o número de falantes nativos⁶² e não nativos de inglês aumente, tornando o número de falantes de LI como primeira língua menor do que o de aprendizes de LI como língua adicional, comparativamente, a cada ano.

Se analisarmos os dados acima rapidamente, pode-se criar a percepção de que este trabalho intenciona focalizar questões quantitativas em relação à disseminação da LI pelo mundo e de como esse apelo numérico poderia trazer um chamado favorável e legitimador da necessidade de se integrar ao movimento global de uso da LI em contextos diversos. Entretanto, o argumento numérico aqui serve para propósito alternativo ao da necessidade de aumentar esse quantitativo. Tampouco, o que se intenciona aqui é levantar argumentos contrários à disseminação da LI como idioma de comunicação entre sujeitos mundo afora. Os números parecem importantes nesta argumentação, na verdade, por chamarem atenção para as potencialidades de (des)encontros que se fazem possíveis quando da mobilização de um número tão expressivo de sujeitos falantes na busca por entendimentos e por comunicação efetiva, em especial de sujeitos aprendizes. Dito de outra forma, o que os números parecem salientar é que, independentemente do idioma que se tenta usar para a comunicação globalmente, parece haver uma predisposição dessas pessoas em comunicar-se entre si, e isso é que torna a busca por práticas que valorizem a voz e a negociação tão positivamente desafiadora. Por essa razão, portanto, é que o ensino-aprendizagem de inglês, no meu entendimento, parece um campo tão rico para a ressignificação de práticas de construção de sentidos que valorizem a negociação e a mobilização para a diversidade comunicativa e, conseqüentemente, identitária e cultural.

Essa valorização, a meu ver, tem relação com um argumento importante nas discussões sobre a perspectiva translíngua, especialmente porque abre espaço para compreendermos a utilização de nossos repertórios “estrangeiros” como

⁶² O conceito de ‘falante nativo’ será problematizado na seção 2.4 deste texto. Por hora, o termo é utilizado para manter o argumento trazido pelo referido autor.

identitariamente constituídos. Em outras palavras, a partir de uma ótica translíngua, podemos entender as demandas contextuais dos sujeitos em lançar mão deste ou daquele termo em outra ‘língua’ como efetivamente contextuais, informadas pelo maior potencial de atribuição de sentidos pelos sujeitos nos encontros comunicativos, denunciando que os sentidos das formas linguísticas utilizadas em situações de contato estão sempre em um estado de tornar-se (CANAGARAJAH, 2013a).

A partir dessa breve reflexão, torna-se imprescindível relacionar esse espaço potencial de ressignificação de práticas comunicativas com as práticas institucionalizadas de ensino-aprendizagem de LI, as quais mobilizam inúmeros atores, incluindo universidades e instituições de ensino em todo o mundo. O Inglês é, indiscutivelmente, o grande protagonista da maior parte dos cursos livres de línguas, sem citar a quantidade de pessoas que estudam o idioma com professores particulares ou de forma autônoma, culminando com os cursos *online*, que já abarcam um número significativo de aprendizes. Multiplicam-se nesses contextos digitais cursos de LI dos mais variados níveis, onde são abordados desde conteúdos de cunho mais geral aos altamente especializados. Cria-se também, nessa perspectiva, a necessidade eminente de professores, tanto falantes nativos quanto não-nativos, como já argumentou Siqueira (2008). Nesse viés, o autor (*ibid*) também problematiza, citando outros estudiosos, que

é importante frisar que as pessoas que aprendem inglês como língua auxiliar, aquelas oriundas dos chamados círculos ‘externo’ e ‘em expansão’ (KACHRU, 1985)⁶³, hoje detentores do maior número de falantes, não estão simplesmente absorvendo conhecimento passivo ou, como papagaios, reproduzindo o inglês falado nos tradicionais centros de influência. Na verdade, “elas estão reinterpretação, reformulando e redefinindo o inglês tanto oralmente quanto por escrito” (NAULT, 2006, p. 316). Assim, faz-se pertinente examinar por que razões as pessoas se predispõem a aprender inglês à luz do momento atual para que, como explicitado anteriormente, objetivos pedagógicos específicos e abordagens mais apropriadas possam ser repensados no sentido de atender às necessidades dos aprendizes de inglês no mundo inteiro.

Mais especificamente, em consonância com os objetivos deste trabalho, o cenário educacional brasileiro também apresenta características que colocam em evidência o papel do ensino-aprendizagem de LI. No currículo de muitas escolas públicas e privadas, a LI figura como disciplina obrigatória desde os primeiros anos

⁶³ Tratarei dos círculos mais detalhadamente na seção 2.2.2.1 deste texto.

do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Mais recentemente, uma Medida Provisória⁶⁴ alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (BRASIL, 1996) e tornou a LI disciplina obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. Como consequência dessa medida, os sistemas educacionais do país se veem desobrigados a ofertar outras línguas estrangeiras, já que antes da mudança o espanhol era compulsório no Ensino Médio, e havia obrigatoriedade de oferta de, pelo menos, uma Língua Estrangeira adicional no currículo dessa fase da Educação Básica brasileira.

Como saldo das ações institucionalizadas sobre as políticas linguísticas, neste caso entendidas como as ações regulamentadoras de práticas no país (COOPER, 1989), e de suas ressonâncias na sociedade, tem-se que a LI continua a figurar como protagonista na percepção dos responsáveis pela elaboração dos marcos regulatórios educacionais do país, mesmo quando trazem divergências quanto à legitimidade de sua forma de institucionalização.

Passo, na subseção seguinte, a uma síntese sobre aspectos relacionados à percepções sobre o papel da LI no cenário linguístico global e seus desdobramentos no contextos das práticas pedagógicas, mais especificamente no Brasil, em relação a diferentes posicionamentos teóricos-metodológicos.

2.2.1 A Noção Imperialista

Esta subseção intenciona discutir pontos relacionados à língua inglesa contemporaneamente e se constitui com base em argumentos calcados em uma ótica monolíngue. Nesse sentido, após certa contextualização, tento problematizar tais argumentos, a partir de uma perspectiva translíngue, buscando reinterpretar questões sobre inglês a fim de construir sentidos mais plurais e inclusivos para a comunicação em uma busca de entender (e quiçá transformar) a visão de que “o monolinguismo foi construído e instaurado como a situação normal” (MONTEAGUDO, 2012, p. 44).

A fim de contextualizar os argumentos referentes ao *status* da LI como língua de comunicação global faz-se necessário traçar certa linha de pensamento que busque inseri-ls em um panorama evolutivo, evidenciando a trajetória da língua em

⁶⁴ Trata-se aqui da Medida Provisória 746/2017, que resultou na Lei nº 13.415 de 2017.

uma perspectiva histórica. Não se pretende analisar todas as possibilidades de explanação sobre a história da LI, mas buscar referências sobre a trajetória desta que veio a ocupar papel protagonista na comunicação contemporânea, tendo em vista que o argumento histórico não serve para explicar a razão das coisas de forma uníssona e unilateralmente afirmativa, mas buscando apoio nas possibilidades de ressignificação do que entendemos momentaneamente. Ancorando-me em Foucault (1979), em uma perspectiva genealógica, o argumento histórico é levantado a fim de buscar fissuras nas explicações dadas no intuito de abrir outras possibilidades de interpretação de nossos pressupostos, já que

a história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria a qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as discontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1979, p. 34-35).

Nesse sentido, buscando territórios a serem descontinuados, um panorama interessante conciso sobre a história da LI é exposto por King (2009). Seguindo sua argumentação, muito não é sabido sobre a história do inglês e suas línguas antecessoras, mas já se pode confiar em algumas explicações.

De acordo com King (op. cit.), da família de línguas germânicas, o inglês veio a se formar a partir do movimento de tribos Indo-europeias para o oeste do continente, a fim de buscar recursos, os quais, provavelmente, findavam-se na região de origem, onde hoje fica a Ucrânia. Ao chegarem à região conhecida em nossos dias como norte da Alemanha, Países Baixos e sul da Escandinávia, moveram-se, a partir de então, por todo aquele território. As línguas que se desenvolveram com o estabelecimento dessas tribos germânicas começaram a ocupar as regiões onde se firmavam, especialmente porque esses grupos (Saxões, Anglos, Jutos e Frísios) tinham a característica comum de conquistar novas terras, antecedendo o que ocorreria com seus descendentes bretões.

A Inglaterra de hoje, à época em questão – por entre 100 AC e 100 AD – era ocupada por tribos celtas, oriundas de movimentos migratórios da Europa central. Mesmo tendo seus territórios invadidos pelos romanos nesse período, as línguas celtas continuaram a ser as mais usadas pelas pessoas comuns, apesar de o latim ser percebido como língua da cidade – a principal dentro dos muros das fortalezas

romanas. A partir de 449 DC, continua King (op. cit.), as tribos germânicas ávidas por invadirem outros territórios, iniciam uma Conquista Germânica da Inglaterra, nas quais os Vikings (como são convencionalmente chamados os invasores) ingressam no território através do que chamamos de Canal da Mancha. Apenas após o poder romano perder força contra os invasores germânicos sucedeu-se uma entrada em larga escala. A partir daí, os celtas, os quais não assimilaram os modos germânicos, moveram-se a oeste na região conhecida como Cornuália, e daí para Gales. Essa movimentação deu início ao que se conhece como período Anglo-Saxão da Inglaterra, e com ele a fusão de uma língua proveniente da contribuição das línguas dos invasores germânicos, especialmente os do norte da Alemanha com seu Saxão Antigo – e culminou “nessa bruta fera de língua que se arrastava pelo sul da Inglaterra” (KING, 2009 p. 21)⁶⁵, ou o que também é chamado de *Old English* (ou inglês arcaico).

Convencionalmente entre 450 e 1150 DC, tendo como referências literárias principais a história de *Beowulf* – com seus heróis e dragões – e o poema de guerra *The Battle of Maldon*, o Inglês Arcaico foi uma língua marcada pela hospitalidade, “uma abertura à influência de outras línguas que persiste até hoje, recebendo bem novas palavras de línguas com as quais compartilhou territórios (Latim e Celta) e de línguas de figuras influentes como guerreiros e religiosos que não a falavam” (King, 2009, p. 23)⁶⁶.

King (2009) também indica a fase em que a língua daquele pedaço do mundo é tratada como Middle English (ou Inglês Médio), a qual “tinha sido profundamente transformada pelo curso da evolução da língua e pelo encontro fatídico com o francês” (p. 25)⁶⁷ durante o período de permanência dos normandos, governados por William, o Conquistador, a partir de 1066. O autor lembra que muitas eram as mudanças que a língua inglesa apresentava nesse período, quando comparada ao inglês arcaico. Mais especificamente, as características monoliticamente germânicas do inglês de outrora deram lugar a empréstimos e enriquecimentos assimilados do francês, tornando-a gramaticalmente mais simples, especialmente em sua morfologia, que se tornou mais enxuta.

⁶⁵ No original: this rough beast of a language that slouched about in southern England.

⁶⁶ No original: an openness to the influence of other languages which endures to the present day, welcoming new words from the languages with which it shared territory (Latin, Celtic) and from the languages of influential figures such as warriors and priests who came speaking no English.

⁶⁷ No original: it had been profoundly transformed by the course of linguistic evolution and by its fateful encounter with French.

Porém, nem só de adaptações e assimilações viveu aquela porção do globo na época em que a Inglaterra se formava como estado-nação. Schmitz (2014), citando outros autores, aponta para um forte movimento de implantação de cenários monolíngues, nacionalistas e racistas nas primeiras conquistas inglesas ainda no séc. XIV, com especial atenção dada ao Gaélico Irlandês, ao Gaélico Escocês e ao Galês em Gales. Como aponta o autor (ibid), o expansionismo do império inglês, já naquele contexto, intencionava grandes projetos políticos por meio da aniquilação das línguas celtas na ilha e na sua primeira colônia. Nesse sentido, até o início do séc. XX, os falantes de gaélico, na Escócia, também sofreram perseguições, as quais deixaram como herança a grande dificuldade de restauração de seu prestígio. Também até o início do século passado, indica Schmitz (2014), as crianças de Gales eram punidas por falarem galês: se o fizessem, precisavam carregar uma placa no pescoço que dizia “Galês não”.

Além das fases descritas anteriormente, King (2009) também chama atenção para o período descrito como *Early Modern English* (ou Inglês Moderno Precoce), caracterizado historicamente pelas navegações e conquistas de territórios pelos ingleses no reinado de Elizabeth I, tendo como referência o ano de 1600 e o propósito de estreitar laços comerciais com o sudeste da Ásia e Índia. Naquele contexto, os *decks* baixos dos navios eram repletos de uma diversidade de ‘ingleses’ regionais e sotaques das mais variadas origens. O autor lembra que, mesmo a aristocracia naval também se comunicava em uma diversidade linguística que reinava no período, já que os padrões não eram largamente difundidos. Esse período histórico, é importante lembrar, coincidiu com o desenvolvimento de uma linguagem literária, tendo como figura importante o dramaturgo William Shakespeare, que teve papel preponderante na forma como a LI se desenvolveu. Em particular, continua King (2009), Shakespeare deixou um legado de criatividade lexical, neologismos, além de mudanças nas funções das palavras, como substantivos usados como verbos, verbos em adjetivos, entre outros.

Como lembra Crystal (1995), também nesse período, mais especificamente em 1620, o navio *Mayflower* atravessa o Atlântico, levando peregrinos anglo-saxões – puritanos da igreja separatista inglesa e exploradores – para o mais novo território conquistado: a América. A língua inglesa trazida na bagagem dos novos colonizadores foi aos poucos, com o contato natural com a diversidade linguística presente no novo continente, se transformando no que hoje se conhece como ‘inglês

americano', mesmo com fortes conexões entre América e Inglaterra, desde o desembarque dos colonizadores/peregrinos, passando pela independência, até os dias atuais. Para além da nova colônia na porção norte da América, já no Séc. XIX, os ingleses também fincaram sua bandeira colonizadora – e sua língua – no cerne da América Central e Caribe, e em grande parte das porções sul e ocidental da África. E, assim, por meio de invasões e conquistas, o idioma da pequena ilha da Inglaterra se espalhou pelos cantos do mundo nas então novas colônias, sendo forçado a se tornar língua oficial (e em muitos casos o meio de expressão) de um grande número de pessoas que, aos poucos, foram imprimindo mudanças ao novo idioma trazido pelos dominadores/invasores.

As revoluções industrial e científica que se sucederam a partir desse período, junto à consolidação dos Estados Unidos (agora independentes da colônia inglesa) como grande potência mundial, conferiram ao inglês um status de língua franca, especialmente nos campos da ciência e tecnologia, como lembra Siqueira (2008). Além disso, as guerras mundiais que marcaram o Séc. XX, em especial, a Segunda Grande Guerra, e a ascensão dos EUA como gigante capitalista, após a queda do muro de Berlim em 1989, abriram ainda mais espaço para que a LI se consolidasse como idioma de interesse global. E é nesse sentido que a noção imperialista parece povoar grande parte dos argumentos que buscam, em uma suposta essência 'colonizadora' da LI, seus entendimentos sobre a realidade das políticas linguísticas e suas implicações mundo afora, e não é para menos.

Robert Phillipson (1992), em seu texto *Linguistic Imperialism*, critica particularmente as funções políticas por trás da disseminação global da LI, especialmente da perspectiva das comunidades "periféricas" (ou não-nativas, do "Terceiro Mundo", termo utilizado à época). Sua tese é a de que o ensino de LI é uma atividade carregada de valor que leva à dominação de comunidades locais pelas ideologias que informam as instituições que conduzem os processos de ensino da perspectiva do "centro". Dizendo de outra forma, essa disseminação ideológica ocorreria pelo trabalho de agências culturais anglo-americanas, centros de pesquisa, organizações profissionais e institutos de treinamento. Phillipson (1992) apresenta o ensino de LI como catalizador da dominância político-econômica que as instituições ocidentais têm exercido sobre os países em desenvolvimento desde quando o colonialismo expansionista introduziu o inglês naquelas terras, em especial a ação do Conselho Britânico e outras agências do Reino Unido. O texto de Phillipson

acaba por não citar como tão cruciais as ações promovidas no mesmo sentido pelos EUA em países em desenvolvimento. Phillipson (1992) ainda levanta um importante argumento nessa discussão ao debater o conceito de ‘linguicismo’ e o define como “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, tornar efetiva e reproduzir uma divisão de poder e recursos (materiais e imateriais) entre grupos que são definidos com base na língua(gem)” (1992, p. 47)⁶⁸ e demarca o imperialismo linguístico do inglês como um tipo específico de linguicismo porque “a dominância do inglês é afirmada e mantida pelo estabelecimento e contínua reconstituição de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (1992, p. 47)⁶⁹.

A publicação de Phillipson acabou por inaugurar uma discussão bastante profícua no que se refere aos estudos sobre o ensino de LI, especialmente após repercussão, por vezes, contrária às ideias defendidas pelo autor (BISONG, 1995; CANAGARAJAH, 1999, 2004; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2004; SPOLSKY, 2004, para mencionar alguns poucos).

Bisong (1995), por exemplo, refuta vários dos argumentos de Phillipson (1992) e demonstra que, apesar de ter sido imposta aos nigerianos pelos colonizadores ingleses, a LI não teve sucesso em deslocar ou substituir qualquer língua indígena. Além disso, explica que as “razões de se aprender inglês agora são mais pragmáticas, e vão contra o argumento de que aqueles que a aprendem em uma situação onde essa língua tem papel dominante sejam vítimas de imperialismo linguístico” (BISONG, 1995, p. 131)⁷⁰. Já Canagarajah (1999) cita a importância do debate ao redor de questões de supremacia linguística nas ex-colônias britânicas, mas argumenta que “a abordagem excessivamente global do assunto não é propícia para explorar as lutas diárias e as negociações com a língua(gem) que ocorrem nas comunidades em questão” (1999, p.3)⁷¹. Pennycook (2001), por sua vez, após reconhecer a importância em se entender os propósitos da disseminação da LI globalmente, critica o texto de Phillipson por não mostrar como a língua é aceita (ou

⁶⁸ No original: the ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and non-material) between groups which are defined on the basis of their language.

⁶⁹ No original: the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages

⁷⁰ No original: Reasons for learning English now are more pragmatic in nature, and run counter to Phillipson's argument that those who acquire the language in a situation where it plays a dominant role are victims of linguistic imperialism.

⁷¹ No original: The overly global approach to the subject is not conducive to exploring the day-by-day struggles and negotiations with the language that takes place in the communities in question.

não) pelas comunidades, e por que essa aceitação ou recusa acontecem, e alega que Phillipson (1992) não abre espaço para a agência dos usuários da língua. Rajagopalan (1999, 2004), em sua perspectiva, acaba por chamar atenção sobre como o argumento negativo levantado com base no conceito de imperialismo e linguicismo pode afetar negativamente os professores em sala de aula de línguas. Para ele, é importante alertar que, aceitando a perspectiva de Phillipson (1992), professores de inglês podem se sentir desconfortáveis e até mesmo culpados por exercerem sua profissão.

De toda forma, os debates em torno dos efeitos de sentido que as ideias de Phillipson (1992) suscitaram acabam por problematizar práticas associadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especificamente de LI, e tornam-se interessantes para os fins deste trabalho porque ajudam a reforçar o argumento da necessidade de analisarmos possíveis implicações de nossas ações como professores de línguas, especialmente no intuito de criar espaços de questionamento de práticas que acentuem o discurso imperialista e potencialmente cerceador de vozes, mesmo compreendendo que tais argumentos em si também merecem compreensão calcada nas contingencialidades da comunicação. Isso, por sua vez, implica na busca por uma atitude crítica⁷² em relação aos conceitos com os quais trabalhamos nas salas de aulas de línguas.

A seguir, tentarei buscar contrapontos em relação a noções monolíngues de comunicação (em inglês), particularmente no intuito de reconstituir entendimentos e incluir outras possibilidades de interpretação sobre como o panorama monolíngue pode dar lugar a modos de construção de sentidos.

2.2.2 Desnativizando o Inglês

Os objetivos desta seção (e de suas subdivisões) são, ao mesmo tempo, apresentar diferentes perspectivas em relação a conceituações recentes de LI pela Linguística Aplicada (resultando em alguma nomenclatura específica) e, também, analisar criticamente possíveis implicações decorrentes de certos sentidos atribuídos às ontologias que constroem tais conceituações. Apresento preocupação particular

⁷² Particularmente a respeito de como compreendo a criticidade em relação com esta pesquisa busquei ressonância em argumentos pós-estruturalistas e pós-coloniais, como explicitado na seção 2.1 deste texto (aquela que trata do Letramento Crítico)

com a demanda de transformação das perspectivas tradicionais sobre o que seja uma língua e como ela funciona na sociedade, como aponta Pennycook (2007b, p. 9), particularmente no sentido de contribuir para as discussões voltadas à construção (ou destruição) de capital cultural associada à posse, ao uso ou ao domínio (dentre outros fatores) da LI por indivíduos ou comunidades particulares.

No cenário atual, no qual a LI se mostra em uma situação particular em relação às outras línguas, especialmente dado um suposto interesse mundial em aprendê-la, configuram-se diferentes modos de concebê-la em sua relação com diversos conceitos atrelados à educação linguística, particularmente aqueles provenientes de vertentes distintas da Linguística Aplicada, doravante LA, em seus desdobramentos teórico-metodológicos. A partir de discussões informadas por perspectivas teóricas em relação aos discursos sobre a LI e sobre como conceber os encaminhamentos para pedagogias de LI, espaços se criam para o desenvolvimento de diferentes teorias e, conseqüentemente, diferentes termos que fazem referências a essas teorias. Ressalto que não se tratam de perspectivas necessariamente excludentes entre si. Ao contrário, a busca pelos rótulos apenas intenciona pontuar possíveis posicionamentos teóricos que possam divergir em suas concepções, mesmo quando, em alguns momentos, os argumentos que informam cada perspectiva apresentem semelhanças ou aproximações. Nesse sentido, como um dos pontos de interesse desse trabalho diz respeito à LI em suas conceituações, particularmente relacionadas com a sua distribuição pelo mundo anglófono, me pareceu relevante partir de uma perspectiva que, apesar de trabalhar com metáforas informadas por um pensamento centrista, acabam por relativizar de forma interessante a relação entre LI e os diferentes contextos onde ela é usada.

Tenho em mente, entretanto, alguns dos argumentos críticos, por exemplo, os defendidos por Pennycook em relação ao mito da expansão global LI como natural, neutra e benéfica (1994); a necessidade de percepção da LI como uma 'língua maravilhosa' como uma construção cultural do colonialismo (1998); e o entendimento da produção de imagens específicas sobre a LI e sua constante reiteração como ferramentas para a invocação frequente dessa 'coisa' chamada de inglês (ibid, 2007b, p. 100). Nesse sentido, sinto-me autorizado a tratar com os rótulos associados à LI por ter, em certa medida, a percepção de que são construções discursivas e não categorias trazidas *a priori*.

Com o intuito de construir uma argumentação coerente com os objetivos deste trabalho, optei por agrupar alguns dos rótulos relacionados à LI de acordo com possibilidades de aproximação entre eles e, ao mesmo tempo, tentando criar um espaço para o desenvolvimento mais aprofundado daquele que apresentou mais identificação com o que se desenvolveu na pesquisa, o qual descrevo na subseção 2.5 Inglês: língua franca.

2.2.2.1 Ingleses Mundiais

Braj Kachru (1985), ao propor sua conceituação sobre a situação do mundo falante de LI em função de três círculos concêntricos, acaba por instaurar um novo paradigma que impactou muitos estudos que se sucederam em relação ao tema. O modelo proposto consistiu em representar os países em função de sua relação com o modo de utilização da LI: O Círculo Interno (*Inner Circle*), representando países nos quais a LI é a língua primária, como Reino Unido, Estados Unidos e Austrália; o Círculo Externo (*Outer Circle*), incluindo países onde a LI foi trazida por colonizadores e foi institucionalizada e funciona como língua oficial ou usada como língua da maioria, como na Índia, Nigéria ou Cingapura; e, finalmente, o Círculo em Expansão (*Expanding Circle*), no qual entram os países onde a LI é utilizada quando seus habitantes têm contato com pessoas de outros países, sendo indicada, inclusive, como uma ‘língua internacional’. A conceituação dos três círculos baseou-se segundo o autor, nos “tipos de disseminação, nos padrões de aquisição e nos domínios funcionais nos quais o inglês é usado através das culturas e línguas” (KACHRU, 1985, p. 12). A partir dessa posição teórica, diversos foram os estudos que, de uma forma ou de outra, buscaram (e continuam a buscar) ressonância com os argumentos iniciais de Kachru (1985) e, também, aqueles que indicam contradições e argumentam em favor de outras formas de encarar a LI, em especial em suas implicações pedagógicas.

Para exemplificar alguns dos desdobramentos que os círculos de Kachru (1985) trouxeram para a LA, é interessante notar a construção de um paradigma próprio de investigação, mais tarde intitulado de Ingleses Mundiais (World Englishes), com foco principal em estudos sobre a LI e seus desdobramentos nos contextos do círculo externo, que até então não recebiam a mesma atenção e, como aponta Seidlhofer (2009, p. 237), “considerando-se a história da ‘emancipação’ de

vários ingleses pelo mundo, é obviamente não surpreendente que o trabalho inovador de seu reconhecimento e descrição emanaram e tem sido essencialmente focado no Círculo Externo”⁷³. Como indicam Cogo e Dewey (2012, p. 8), as análises da LI na perspectiva de *World Englishes*, doravante WE, operam no intuito de caracterizar variantes nativizadas (ou institucionalizadas) de inglês, o que resulta na descrição de versões nacionalizadas como o Inglês Indiano, Inglês Nigeriano e Inglês Cingapuriano, por exemplo, em uma perspectiva da sociolinguística variacionista, detalhando formas linguísticas distintas daquelas do Círculo Interno. Ainda nesse viés, estudos de WE também recaem na inteligibilidade entre variantes de LI e dentro de variantes do Círculo Externo, juntamente com o papel de *code switching* e *code mixing*⁷⁴ em seus contextos de estudos. Nesse sentido, a discussão sobre WE acaba por ajudar, em certa medida, no início de certo questionamento do conceito de que a LI e, por consequência, sua pedagogia, deveriam ser enraizadas em um modelo de falante nativo, baseadas estritamente em falantes do Círculo Interno. Como apontam Kubota e Ward (2000), o reconhecimento e consolidação dos Ingleses Mundiais “indicam que o inglês não mais pertence apenas aos ‘falantes nativos’ do Círculo Interno – ele é usado por pessoas em situações bilíngues-multilíngues em diversas formas de pronúncia, vocabulário, sintaxe e discurso” (p. 82)⁷⁵.

Por outro lado, a discussão em torno dos WE também levantou argumentos que problematizam a visão tripartite, em especial no argumento trazido por Kachru (1985) em relação às normas linguísticas. Para ele, os falantes do Círculo Interno são aqueles que proveem as normas da língua, seguidos pelos falantes do Círculo Externo, os quais as implementam e as modificam, pois ao usarem as variantes da LI não apresentam atitudes idênticas sobre uma norma endocêntrica. Já no Círculo em Expansão estão os dependentes dessas normas porque, na perspectiva

⁷³ No original: “Considering the history of the ‘emancipation’ of various Englishes around the globe, it is of course not surprising that the groundbreaking work in their recognition and description emanated from and has been essentially focused on the Outer Circle”.

⁷⁴ Por definição, com base em Sridhar e Sridhar (1980), *code switching* é geralmente considerado um fenômeno intersentencial, o qual envolve a mistura de palavras, frases ou até sentenças de dois códigos linguísticos no mesmo evento linguístico e entre limites de sentenças. Já *code mixing*, considerado intrasentencial, envolve a mistura de diferentes unidades linguísticas, como morfemas, palavras e orações de dois sistemas (ou subsistemas) gramáticos distintos na mesma frase e na mesma situação de fala.

⁷⁵ No original: “indicate that English no longer belongs only to “native speakers” of the Inner Circle-it is used by other people in bilingual/multilingual situations with various forms of pronunciation, vocabulary, syntax, and discourse”.

kachruviana, teriam como um dos objetivos principais adotar um modelo nativo, já que “as normas são essencialmente externas” (KACHRU, 1992, p; 5)⁷⁶ nesses contextos. Desse modo, ainda há controvérsia em relação ao paradigma WE, no sentido de que se utilizarmos o parâmetro de uso da LI na comunicação global, os círculos podem ser entendidos como não apropriados, já que a comunicação ocorre entre falantes de quaisquer dos círculos funcionando como e sendo uma língua global (CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 1997; 2006) ou internacional (MCKAY, 2002; SHARIFIAN, 2009). Assim, da perspectiva de WE, ainda haveria uma afirmação centralizadora e normativista do ponto de vista da ideologia linguística, já que ainda se configura subserviência dos dois outros círculos ao Círculo Interno.

Canagarajah (1999) indica possíveis complicações em relação ao modelo de WE proposto por Kachru (1985) que, mesmo tentando pluralizar os estudos sobre LI em sua tentativa de sistematizar variantes periféricas, precisa padronizar a língua ele mesmo, excluindo diversas formas híbridas ou excêntricas de ‘ingleses’ locais por serem profundamente não-sistemáticas. Desse modo, argumenta Canagarajah (ibid), o paradigma Kachruviano reitera a lógica das tendências elitistas e prescritivas da linguística do centro (p. 180).

Pennycook (2008a), ao tocar em questões de ideologias linguísticas, lembra que, mesmo lutando contra tentativas de controlar, possuir e definir a LI em função de normas centristas, baseadas no falante nativo, o movimento de WE de descrever variantes e sub-variantes de inglês acaba por reproduzir o conceito de que algumas variantes são mais importantes do que outras. Além disso, o autor argumenta sobre ‘lacunas’ deixados pelo modelo de WE, em particular o desafio de se conseguir um entendimento sobre a LI como língua internacional que não seja dependente nem de versões hegemônicas centrais tampouco de ‘ingleses’ definidos nacionalmente, mas tentativas de dar conta de espaços de linguagem corrente negociados e em constante mudança.

De qualquer modo, especialmente para os fins desta investigação, os argumentos que, de alguma maneira, questionam a relação normativa na construção de sentidos (em especial, em inglês) são de grande importância, já que permitem a inclusão de outras possibilidades de interpretação dos conceitos de norma e, por consequência, de inteligibilidade. Dessa forma, interpreto como legítima e importante

⁷⁶ No original: “The norms are essentially external”.

a inclusão pedagógica de estudos sobre WE em contextos de ensino-aprendizagem de inglês já que, de um modo ou de outro, esses estudos buscam reinterpretações no jogo de legitimação dos discursos sobre normas, apesar de seus termos serem comparáveis a aqueles que centralizam as relações de poder no falante nativo. Em outras palavras, acredito que a consideração desses estudos no planejamento de estratégias pedagógicas tem o potencial de expandir a diversidade de argumentos sobre a comunicação (em inglês) precisar ser ressignificada, mesmo que ainda fundada em uma lógica centrista.

2.2.2.2 Inglês como língua global e Inglês Mundial

Para alguns estudiosos sobre o status da LI na contemporaneidade o inglês alcançou o patamar de 'língua global', ou seja, ao ser atrelado, principalmente, à noção de uma língua de alcance mundial impulsionada pela globalização, o inglês entrou em um período de grande preponderância e prestígio (CRYSTAL, 1997, 2003; GRADDOL, 1997). Nesse entendimento, a comunidade internacional acabaria por conceber a necessidade de domínio da LI no intuito de alcançar os benefícios associados a essa língua, como o progresso e o desenvolvimento, na tentativa de não se perder "o bonde da história", como argumenta Rajagopalan (2005). Crystal (2003) argumenta, por exemplo, sobre benefícios e riscos da existência de uma língua global a qual, segundo ele, tem sido historicamente marcada por modos de exercício de poder do povo a ela associado – político, militar e econômico (ibid, p. 9-10). Para o autor (ibid), contemporaneamente, razões como a necessidade de tradução nas interações entre os povos na comunicação política internacional, as demandas por comunicação entre as comunidades acadêmico-científicas e o comércio mundial, dentre outras, criaram as circunstâncias necessárias para uma língua global emergir (ibid, p. 13). Ao mesmo tempo, aponta Crystal (ibid), o reconhecimento de uma língua global (no caso, o inglês) também traz consigo alguns perigos, os quais são citados em três categorias: a) o risco da pressão de um poder linguístico daqueles que dominam essa língua sobre aqueles que não (impactando a ciência, as transações financeiras e a educação); b) o risco de uma complacência linguística na qual a motivação para o ensino e a aprendizagem de outras línguas seja eliminada pelo fato de uma língua global estar presente; e c) o

risco de morte das línguas, especialmente daquelas usadas por grupos minoritários. Ao mesmo tempo, as indagações a respeito do fenômeno do inglês como língua global vem acompanhadas da premissa de que “uma consequência previsível de uma língua tornar-se global, é que ninguém mais a possui. Ou melhor, todos que a aprenderam a possuem – ‘tem uma parte dela’ pode ser mais preciso – e tem o direito de usá-la do modo que desejarem” (CRYSTAL, 2003, p. 2-3)⁷⁷.

De uma perspectiva similar à do WE parece compartilhar o conceito de Inglês Global: desprovido de um falante nativo ou de uma nação rigidamente originária, tendo o hibridismo como característica principal, o inglês encarado de uma perspectiva de Inglês Global (*World English*) é concebido em seu jogo ideológico, colocando os falantes “nativos” e “não-nativos” da língua em um patamar de igualdade no jogo de interesses políticos mundiais (RAJAGOPALAN, 2004, 2005).

Nesse sentido, segundo o autor (2005, p. 153), “a tese do hibridismo, do *World English*, contesta o direito da metrópole de continuar ditando regras”. Ainda segundo Rajagopalan (2004), mais precisamente, ao concebermos o fenômeno do Inglês Global, vários aspectos relacionados às pedagogias do inglês acabam por ser ressignificados, especialmente pelo apelo de que a figura do ‘falante nativo’ – concebido como aquele nascido e criado em comunidades monolíngues do inglês – deixa de ser concebida como modelo de infalibilidade na comunicação.

Ao invés disso, ao focalizar supostas necessidades ‘reais’ de falantes de inglês como língua adicional, o foco é dado ao Inglês Global como uma variante da língua que prestigia os encontros comunicativos em LI pelo mundo, envolvendo falantes das mais variadas nacionalidades. Desse modo, aspectos pedagógicos precisariam, segundo sugere o autor (ibid, 2004), englobar as necessidades comunicativas que envolvem a LI em contextos diversos, em especial, onde a LI é falada por quem não a tem como língua materna. Ou seja, para as demandas de comunicação global, aprender o Inglês Global incluiria dar conta da diversidade da extensão da LI no mundo.

Graddol (2006) faz referência a essa relação entre globalização e o fenômeno do Inglês Global e sinaliza para uma complementariedade entre os fenômenos, onde “de um lado, a disponibilidade do inglês como uma língua global está acelerando a

⁷⁷ No original: “One predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it anymore. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it the way they want”.

globalização. Por outro lado, a globalização está acelerando o uso do inglês” (GRADDOL, 2006, p. 22)⁷⁸. Esse entendimento, entretanto, não deixa de receber críticas ou ressonâncias negativas, em especial no que diz respeito a argumentos sobre o papel do inglês global como protagonista para o desaparecimento de línguas de minorias (PHILLIPSON, 1992, 2000; LEFFA, 2003). Ainda, vozes dissonantes relacionam a expansão da LI e seu alcance mundial ao colonialismo e ao expansionismo, conquista e expansão militar e imperialismo econômico, por exemplo em Phillipson (1992, 1999) e Pennycook (1994).

Essa mistura de entendimentos coloca a LI em uma posição de enorme desconforto, pois, nas palavras de Pennycook (2007, p. 5), é “uma língua de ameaça, desejo, destruição e oportunidade”⁷⁹. Tal desconforto, segundo Pennycook (ibid), resta das relações diretas entre a expansão do inglês pelo mundo e processos de globalização. Dessa forma, é necessário articular, ao mesmo tempo, a grande importância da LI contemporaneamente, tanto no que diz respeito a sua relação com novas formas de poder, controle e destruição como também em suas potencialidades no que se refere a novas formas de resistência, agência e apropriação em contextos locais. Assim, Pennycook (ibid) advoga por concebermos a LI como uma língua translocal, já que nessa perspectiva, assumimos criticamente que a fluidez e a fixidez atravessam as materialidades dos contextos onde a língua é usada e, conseqüentemente, traduzida em um **novo inglês** localizado nas práticas. De maneira semelhante, Pennycook (1994) já chamava a atenção para uma noção de “mundialidade” de um ‘novo inglês’, não do ponto de vista da variação/divergência de um sistema central da língua, mas com foco na localidade da língua dentro de seus contextos diversos e nos sentidos que podem ser expressos em seu uso (p. 266). Caminho similar é escolhido por Canagarajah (1999) ao defender sua argumentação pela resistência ao imperialismo linguístico do inglês, particularmente no sentido de se reconhecer que, enquanto a linguagem pode ter um efeito repressivo, ela também carrega um potencial libertador para facilitar o pensamento crítico e para possibilitar os sujeitos a se posicionarem. Em suas palavras, “cada língua é suficientemente heterogênea para que grupos marginalizados a façam servir aos seus propósitos” (ibid, p. 2). Nessa perspectiva,

⁷⁸ No original: “On the one hand, the availability of English as a global language is accelerating globalisation. On the other, the globalisation is accelerating the use of English”.

⁷⁹ No original: “a language of threat, desire, destruction and opportunity”.

continua o pesquisador, não se trata de rejeitar o inglês, mas reconstituí-lo em termos mais democráticos e inclusivos.

2.2.2.3 Sobre o falante nativo

Pensando a partir de um referencial de linguagem com foco nas interações entre sujeitos pautadas em seus repertórios comunicativos e analisando-se como a negociação entre esses repertórios pode abrir espaço para a co-construção de novas formas comunicativas e sentidos emergentes de modo contingencial (BLOMMAERT, 2010; CANAGARAJAH, 2013a, 2014), percebo como importante elaborar argumentos na direção de uma desconstrução do conceito de falante nativo, o qual ainda tem servido como forte referencial nas discussões sobre pedagogias linguísticas.

Nesse sentido, apoio-me em alguns autores que ajudam a ressignificar ideias de forma a abrir caminhos para interpretações diversas, ajudando particularmente na possibilidade de se perceber os movimentos comunicativos mais atrelados a certas atitudes de inclusão de vozes em práticas que interpreto como produtivas e empoderadoras. Essa escolha se dá, especialmente, porque tais ideias adicionam a diversidade social, cultural e atitudinal como elementos constitutivos das potencialidades de comunicação, com especial ênfase na LI, foco deste trabalho, dada sua repercussão mundo afora contemporaneamente.

Inicialmente, lanço mão da discussão proposta por Rampton (1990) sobre o deslocamento do falante nativo nas discussões sobre linguagem. Para o autor (ibid) a questão do pertencimento das pessoas a diversos grupos sociais (em diferentes categorias analíticas) e as possibilidades de mudança em relação a esse pertencimento, por si só, já põem por terra a noção de que o falante nativo pode ser considerado fixo, estável e, portanto, livre da diversidade. Nesse sentido, Rampton argumenta, de uma perspectiva sociolinguística, que “nascer em um grupo específico não significa que você automaticamente fale bem a língua do grupo” (ibid p. 98)⁸⁰.

Similarmente, na direção de desvincular a questão da natividade de questões de linguística, Rajagopalan (1997) posiciona-se fortemente contrário ao que chama de ‘mito da natividade’ (do inglês *myth of nativity*) ao também levantar argumentos

⁸⁰ No original: Being born into a group does not mean that you automatically speak its language well.

contrários à noção de que haveria, supostamente, um falante que saberia perfeitamente bem uma língua por ter nascido em uma comunidade de falantes daquela língua. Mais ainda, argumenta o crítico, esse tal ‘falante ideal’ concebido pela teoria gerativista chomskiana acabaria recebendo autoridade suprema para julgar a gramaticalidade daquela língua. Ademais, chama atenção o autor (ibid), o mundo real onde os falantes reais habitam é diferente daquele imaginado pela linguística onde “não há conflitos, onde a linguagem funciona como um meio transparente de comunicação entre as pessoas [...]” (p. 228)⁸¹.

Seguindo sua argumentação, Rajagopalan (ibid) alerta para o que considera um efeito ideológico perigoso no reforço do conceito de falante-nativo. Seu argumento reitera o grande risco de discriminação que aqueles que não sejam considerados ‘nativos’ correm, e aproxima essa discriminação ao racismo, questionando se a mera possibilidade de um ‘nativo’ poder ser usada para “excluir e discriminar contra aqueles que, por quaisquer razões, falharem em se enquadrar nos padrões de pureza afixados de acordo com o que dita o fervor idealista de alguém” (ibid, p. 230)⁸².

Da mesma preocupação compartilham Leung, Harris e Rampton (1997), particularmente tratando da pressão do conceito de falante-nativo em relação ao inglês. Para eles, há um efeito imediato da reiteração do mito da natividade em relação à LI que se mostra capaz de produzir reações profundamente negativas, já que, segundo eles, “há uma noção abstrata de um falante idealizado de inglês da qual minorias étnicas e linguísticas são automaticamente excluídas” (ibid, p. 546)⁸³. Dessa forma, abre-se espaço para questionar a legitimidade do conceito de falante nativo.

Essa argumentação vem diretamente ao encontro do que argumenta Rampton (1990), particularmente no sentido de se relativizar a questão da ‘natividade’ dos falantes das línguas na medida em que, de uma perspectiva sociolinguística, ninguém pertence apenas a um grupo social. Desse modo, ao tratar de aspectos educacionais voltados às línguas, o autor (ibid) mostra três alternativas para se repensar a questão do falante nativo, Primeiramente, ao indicar o conceito

⁸¹ No original: there are no conflicts, where language functions as the transparent medium of communication between persons.

⁸² No original: [...] exclude and discriminate against those who, for whatever reasons, fail to fit the standards of purity fixed in accordance with the dictates of someone's idealist fervour [?].

⁸³ No original: There is an abstracted notion of an idealised speaker of English from which ethnic and linguistic minorities are automatically excluded.

de *language expertise* (ou conhecimento linguístico), o autor consegue desviar a atenção sobre **quem** são os sujeitos para **o que eles sabem fazer** com as línguas. Em segundo lugar, Rampton (ibid) nos direciona aos conceitos de *inheritance* (ou herança) e *affiliation* (ou filiação) e demonstra que esses movimentos por parte dos falantes são muito mais relacionados com as decisões tomadas socialmente (tanto em âmbitos coletivos mais localizados como também em esferas institucionais mais amplas) do que em categorias linguístico-culturais rígidas e fixas.

A seu modo, os argumentos acima dialogam com o que já havia sido discutido por Widdowson (1994) ao tratar da ‘posse’ do inglês. Mais precisamente, o autor clama por uma visão que, ao mesmo tempo, perceba que 1) o que é considerado ‘padrão’ na língua é resultado de relações de poder exercidas por membros de um pequeno grupo que tem o poder para se sobrepôr ao que ocorre contextualmente nos ambientes onde a língua é usada e transformada, e 2) que a inovação linguística indica aprendizagem

não apenas como um conjunto de convenções fixas às quais se conformar, mas como um recurso adaptável de construção de sentidos. E construção de sentidos que você pode chamar de sua. Esta é, certamente, uma condição crucial. Você é proficiente em uma língua na medida em que a possui, faça-a ser sua, dobre-a ao seu comando, afirme-se por meio dela ao invés de simplesmente submeter-se ao que dita sua forma (WIDDOWSON, 1994, p. 384)⁸⁴.

Ainda mais longe vai o estudioso ao declarar que, mesmo na tentativa de manutenção de certa padronização, “você não precisa de falantes nativos” e que em certo respeito, “o falante nativo é irrelevante” (WIDDOWSON, ibid, p. 382)⁸⁵.

Entretanto, mesmo em um contexto acadêmico-científico que vem reiteradamente tratando questões sobre falante-nativo como altamente questionáveis, ainda se percebe sua grande preponderância em aspectos de educação linguística, particularmente em termos de línguas adicionais. Dewey e Leung (2010), por exemplo, chamam atenção para o fato de ainda sermos fortemente afetados por uma “visão de linguagem estruturalista, na qual a língua é vista basicamente como uma entidade abstrata, socialmente desconectada. Nesse

⁸⁴ No original: [...] not just as a set of fixed conventions to conform to, but as an adaptable resource for making meaning. And making meaning which you can call your own. This, surely, is a crucial condition. You are proficient in a language to the extent that you possess it, make it your own, bend it to your will, assert yourself through it rather than simply submit to the dictates of its form.

⁸⁵ No original: You do not need native speakers to tell you what it is. And indeed in one crucial respect, the native speaker is irrelevant.

modo de pensar, o papel dos usuários da língua é reduzido à conformidade a regras pré-definidas, com o elemento performático da linguagem sendo inteiramente minimizado” (ibid p. 11)⁸⁶. Ao estenderem sua análise para situações de comunicação em contextos de *lingua franca*, os autores (ibid) citam pesquisas que demonstram que a efetividade comunicativa pouco tem a ver com a aderência a um conjunto de normas linguísticas baseadas no falante-nativo. A inteligibilidade nesses casos, argumentam os pesquisadores,

tem mais a ver com a consciência sobre as diferenças linguísticas e culturais, e com a habilidade dos falantes em se adaptarem aos interlocutores do que o conhecimento de um conjunto específico de normas linguísticas e pragmáticas. Mostrar-se adaptativo é um aspecto essencial das habilidades interacionais de falantes bem sucedidos [...] (DEWEY; LEUNG, ibid p. 11)⁸⁷.

Interessante, inclusive, é notar que ao questionarmos como a noção de falante-nativo parece se desvincular da garantia total de comunicação efetiva, podemos compreender argumentos como o de Kubota (2001) como imprescindíveis na construção de uma lógica sobre uma educação linguística que prime pelo desenvolvimento de consciência e atitudes necessárias para a convivência numa sociedade linguístico e culturalmente diversa.

Especificamente, a pesquisadora (ibid) relata sua empreitada em tentar desenvolver intervenções educativas com o objetivo de despertar a necessidade de falantes ‘nativos’ de inglês nos EUA assumirem sua responsabilidade comunicativa ao terem contato com a língua inglesa usada por falantes também nativos, porém advindos de países do círculo externo, e também aqueles do círculo em expansão⁸⁸. Notadamente, advoga a autora, esses últimos são vítimas de intolerância e preconceito por parte dos falantes do círculo interno, além de serem considerados causa principal de problemas de comunicação, a eles restando ter que se adaptar, forçosamente, à intolerância de falantes do centro. Nesse sentido, fica evidenciado que mesmo entre falantes tidos como ‘nativos’ de inglês – do círculo interno ou

⁸⁶ No original: [...] a structuralist vision of language, in which language is seen primarily as an abstract, socially disconnected entity. In this way of thinking, the role of language users is reduced to conforming to predefined rules, with the performance element of language being entirely downplayed.

⁸⁷ No original: [...] has more to do with awareness of linguistic and cultural difference, and a speaker's ability to accommodate towards an interlocutor than knowledge of a single set of linguistic and pragmatic norms. Being adaptive is an essential aspect of the interactional skills of accomplished speakers [...].

⁸⁸ Referindo-se aos círculos de Kachru, como já comentados neste texto.

externo – parece haver a necessidade de conscientização de que “a acomodação deve ser mútua com ambas as partes explorando modos de estabelecer comunicação efetiva” (ibid, p. 50). Assim, torna-se ainda mais claro que a inteligibilidade se mostra muito mais atrelada a uma noção de atitude para a comunicação.

Ainda assim, a força do mito do falante-nativo continua a exercer forte influência, mesmo em campos de estudo mais recentes que, inclusive, se propõem a estudar os fenômenos da linguagem de uma perspectiva mais social e cultural, onde noções de norma e de inteligibilidade poderiam ser discutidas mais livremente e onde as categorias *a priori* são substituídas pelas contingências comunicativas. Leung (2005), por exemplo, chama atenção para alguns dos estudos sobre Inglês como língua internacional (ILI) e inglês como língua franca⁸⁹ (ILF) e questiona a presença facilmente percebida de uma mão controladora de um idealizado e abstrato falante nativo (de inglês), particularmente na busca por um suposto “falante não-nativo proficiente”, especialmente no intuito de delinear modelos pedagógicos. Nesse sentido, argumenta o autor,

parece claro nesse caso que julgamentos tácitos foram feitos com algum tipo não especificado de normas de falantes-nativos em mente. [...] A penetrante influência do ‘nativismo’ do falante parece ter alcançado o palco central, talvez sem que o roteirista tenha notado (LEUNG, ibid, p. 129)⁹⁰.

A esse respeito, inclusive, emergem discussões relevantes em relação aos desdobramentos particularmente negativos associados à consideração da LI como uma língua estrangeira contemporaneamente. Nesse caso, questiona-se como as conotações negativas fortemente relacionadas com conceitos de alienação, falta de conhecimento, e não pertencimento acabam por limitar as possibilidades de inclusão de diversidade e complexidade, conceitos fortemente presentes nas situações comunicativas que ocorrem em inglês no cenário atual, particularmente em situações de contato transnacional. Dewey e Leung (2010), por exemplo, argumentam sobre a dificuldade de se viabilizar noções de falantes ‘nativos’ ou ‘não-nativos’ nessa perspectiva, especialmente por conta do hibridismo que marca os

⁸⁹ Dedicarei mais atenção a esses tópicos na subseção seguinte deste texto.

⁹⁰ No original: “It seems clear in this case that tacit judgements have been made with some unspecified native-speaker norms in mind. [...] The pervasive influence of native-speakerness seems to have drifted onto centre stage, perhaps without the scriptwriter noticing”.

encontros entre sujeitos de contextos linguístico-culturais dos mais diversos. Nas palavras dos autores,

dado que o inglês é o principal e preferido meio de comunicação em crescentes colaborações multilaterais nos negócios, na ciência, e em atividades culturais que atravessam fronteiras linguísticas e nacionais, tem sido mais difícil do que nunca reter as noções de “falantes estrangeiros” e “falantes nativos” (o último sendo um termo problemático em si, obviamente) (DEWEY; LEUNG, 2010, p. 4)⁹¹.

Nesse sentido é que soa bastante produtivo (e muito mais inclusivo) encarmos a questão da inteligibilidade em inglês nos contatos transnacionais de uma ótica que passa a enxergar as línguas não mais como imóveis (como tradicionalmente ocorre em uma ótica monolíngue), mas passa a percebê-las como recursos móveis, como argumenta Blommaert (2010). Segundo o autor (ibid), em nosso mundo de crescente mobilidade e comunicação, temos uma mudança que deixa de se basear na perspectiva da comunidade e passa a enxergar um “mundo complexo de vilarejos, cidades, bairros, colônias conectados por nós materiais e simbólicos de modos geralmente imprevisíveis” (p. 1).

Assim, como aponta Canagarajah (2014, p.770), compreender esse novo olhar mais realista para as línguas nos permitirá perceber que é possível considerar a comunicação como possível a partir de nosso movimento de empréstimo desses recursos para nossos propósitos. Desse modo, a motivação para nossas escolhas de recursos não se baseia em de qual língua eles advêm, mas em quais recursos estão disponíveis, bem como nos objetivos pelos quais os escolhemos e em quais contextos. Dessa maneira, podemos abrir espaço para evidenciarmos que as línguas e as pessoas estão sempre em contato entre si.

Nessa perspectiva, é possível contrapor, portanto, noções que embasam o ILF de noções que norteiam o conceito de Inglês como Língua Estrangeira, ou ILE, por exemplo. Neste último caso, o ensino-aprendizagem de LI estaria voltado a sujeitos que não possuem o inglês como língua nativa, mas que trabalham com foco em interações com falantes nativos seguindo, portanto, normas tidas como padrão, utilizadas por tais falantes nativos, buscando a máxima aproximação possível com a variante nativa da LI (JENKINS, COGO & DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011).

⁹¹ No original: “Given that English is a principal and preferred medium of communication in increasingly multilateral collaborations in business, science, and cultural activities crossing language and national borders, it has become ever more difficult to retain the notions of “foreign speakers” and “native speakers” (the latter a problematic term itself of course)”.

A partir do entendimento das línguas como recursos móveis o trabalho com questões de ensino-aprendizagem passa a encarar aspectos sobre nativos e não nativos não mais como aquilo em que se espelha para o sucesso comunicativo em inglês, mas reconhece esses usos como possíveis usos para os quais precisamos também estar preparados. Desse modo, entender e conhecer algumas das expectativas de falantes nativos na comunicação em inglês passa a ser mais um dos recursos com os quais o trabalho precisa se constituir, mas não um fim em si mesmo. Assim, interpreto ser possível desenvolver um foco pedagógico no intuito de se ensinar os estudantes a navegar pelas normas e expectativas de seus interlocutores com seus repertórios para alcançar seus objetivos.

2.3 INGLÊS: LINGUA FRANCA

Esta subseção se ocupa em tentar encapsular alguns dos entendimentos em relação a estudos mais recentes sobre a LI, particularmente em seus desdobramentos dentro das iniciativas pedagógicas, buscando traçar paralelos e aproximações desses entendimentos com o que se propôs ao longo da pesquisa. Como ponto de partida, preciso esclarecer alguns itens concernentes à nomenclatura que utilizo associada aos sentidos que assumo para os termos. Ao mesmo tempo, tenho clareza de que os mesmos termos têm sido utilizados para descrever entendimentos, por vezes, divergentes e, desde já, assumo a contingencialidade dos sentidos que atribuo às escolhas terminológicas na tentativa de esclarecer meus posicionamentos sobre o assunto. Nesse sentido, o trabalho se constituiu na medida em que assume que a LI – entendida como diversas línguas ao invés de apenas uma, como lembram Friedrich e Matsuda (2010) – desempenha diversas e complexas funções na sociedade atual.

No meio de um turbilhão de discussões acerca da problemática da LI na contemporaneidade, preciso traçar certa linha de definição daquilo que pretendo desenvolver e, nesse sentido, os termos Inglês como língua internacional, doravante ILI, e Inglês como *lingua franca*, doravante ILF, mostram importância crucial nessa empreitada, pois, à sua maneira, trazem à tona debates sobre usos, funções e contextos pedagógicos de inglês também de um ponto de vista internacional. Nessa perspectiva, os termos abordam com profunda seriedade, cada um à sua maneira, a

urgência de modificação das relações de poder entre os supostos ‘donos’ da língua (no caso, seus falantes nativos) e os outros falantes que dela se apropriam e a transformam, mesmo não a tendo como língua primeira. Desse modo, explicito que, para os fins deste trabalho, os termos ILI e ILF são considerados sinônimos, mesmo guardando-se as diversas discussões em relação às diferenças filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que existem na literatura sobre o tema⁹².

A explicação para tal aproximação se encontra no argumento de que este trabalho se constituiu em uma perspectiva que entende línguas como conjuntos de recursos móveis e como repertório, como argumentam Canagarajah (2013a, 2013b, 2014), Blommaert e Rampton (2011) e Pennycook (2010), buscando a criação de espaços de práticas translíngues. Nesse sentido, portanto, ao tratar de ILI e ILF, assumo que os termos dão conta de contextos de uso de LI nos quais, de uma perspectiva funcional, “cada falante usa uma variante linguística que ele ou ela conhece e aplica variadas estratégias comunicativas para alcançar interações bem sucedidas” (FRIEDRICH & MATSUDA, 2010, p. 22)⁹³. Assim, ao tomar ILI ou ILF como função da LI – em detrimento de uma variedade de LI – ambos os termos “captura[m] a natureza dinâmica das escolhas linguísticas situacionais, reconhece[m] a importância de fatores não-linguísticos (e.g. uso de estratégias) na comunicação e nos permite[m] estudar o fenômeno [...] multidimensionalmente e holisticamente” (ibid, p.22)⁹⁴, apesar de os próprios autores (ibid) insistirem na diferenciação entre os termos: para eles, ILI seria uma ‘sub-função’ de ILF, restringindo-se aos usos da LI por sujeitos com primeiras línguas distintas. Mesmo assim, prefiro tomar ILI e ILF como sinônimos com base na concepção de língua compartilhada por ambos, ou seja, na visão de língua como prática plural, contextual, dinâmica, multidimensional e holística, desatrelada de formas e prescrições a priori, como vimos acima. De todo modo, parece relevante compreender alguns dos aspectos que vêm dando contorno aos estudos de ILF

⁹² Muitos são os trabalhos que versam sobre a diferenciação entre ILI e ILF com base em posicionamentos teórico-epistemológicos diversos. Dessa forma, para não desviar o foco da argumentação, sugerem-se alguns desses trabalhos para fins de possíveis esclarecimentos sobre como os termos são constituídos e diferenciados por literatura consistente, como em El Kadri (2010), Friedrich & Matsuda (2010), Jordão (2014), Pallú (2013), Seidlhofer (2004), Siqueira (2011).

⁹³ No original: “each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know and then employs various communicative strategies to carry out successful interactions”.

⁹⁴ No original: “captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors (e.g., use of strategies) in communication, and allows us to study the ELF phenomena multidimensionally and holistically”.

recentemente e, particularmente, alguns de seus desdobramentos. Por essa razão, passo agora a uma breve explanação sobre esses estudos até alcançar o ponto que se mostra mais relevante para o desenvolvimento desta investigação.

Os estudos sobre ILF, em primeira instância, mostram-se atrelados a noções não centralizadoras e focam descrições formais e funcionais do inglês, com interesse especial e específico em situações comunicativas em inglês entre falantes com diferentes primeiras línguas (SEIDLHOFER, 2005). Além disso, como aponta Cogo (2010), a definição de inglês como uma *língua franca* pode ser resumida como a língua de escolha comum – informada por demandas situacionalmente relevantes – dentre falantes provenientes de diferentes contextos linguístico-culturais. Ainda segundo a autora (ibid), grande parte dos estudiosos da área também especifica mais recentemente que, diferentemente de outras línguas francas no mundo, a comunicação por meio de ILF pode incluir falantes nativos de LI, apesar de maior parte das interações discursivas se darem entre sujeitos com língua-culturas diferentes do inglês. Cogo (ibid) também aponta que um grande número de pesquisas empíricas tem documentado como falantes de ILF utilizam a LI como um recurso comum para seus próprios interesses e necessidades. Tais pesquisas contemplam diferentes áreas como aspectos léxico-gramaticais, fonologia, pragmática, além de estudos sobre atitudes e identidade.

Inicialmente sob influência do paradigma de estudos de WE⁹⁵ e seus desdobramentos na busca por descrição e, portanto, consolidação de variantes nativizadas de inglês, o campo de estudos de ILF vem gradativamente se afastando do que defendem os estudiosos de WE, em especial sob o argumento de “que as interações em inglês (nas quais são empregados recursos linguísticos e pragmáticos que tornam a referência a falantes nativos subalterna ao alcance satisfatório de seus propósitos comunicativos) configuram um novo fenômeno sociolinguístico” (GIMENEZ *et al*, 2015, p. 594).

Como apontam Jenkins, Cogo e Dewey (2011), citando diversos autores, várias foram as línguas que historicamente serviram (e ainda servem) como línguas de contato (línguas francas) – usadas por falantes que não compartilham uma primeira língua – como ocorreu com o sânscrito, grego, latim, árabe e português, por exemplo, caracterizadas por uma composição híbrida e plurilinguística em um

⁹⁵ Do inglês *World Englishes*.

sentido mais antigo. No caso da LI, lembram os estudiosos (ibid), essa característica tem sido atribuída desde o séc. XVI ao movimento colonizador inglês. Ainda segundo os autores (ibid), em um sentido mais contemporâneo, o caráter de *lingua franca* associado à LI aparece de forma mais modesta em estudos dos anos 80 do Séc. XX, com certo chamado por algumas delimitações formais e funcionais de base empírica a serem consideradas no ensino de inglês em situações de contato entre falantes de contextos linguísticos diversos.

Com a publicação de estudos sobre interações entre falantes dinamarqueses e seus parceiros comerciais estrangeiros em conversas telefônicas em inglês, Firth (1996) atrai os olhares de estudiosos de ILF para aspectos linguístico-etnográficos sobre como as normas em situações de ILF são co-construídas pelos falantes na busca por seus objetivos comunicativos, desde que certa linha de compreensão seja atingida, mais precisamente abrindo espaço para novos entendimentos sobre esse tipo de espaço de inteligibilidade.

Ao lançar mão dos conceitos de 1) *Let it pass* e 2) *Make it normal*, Firth (1996) chama atenção para o caráter de negociação consensual para a efetividade comunicativa, ora com base em 1) descon siderações de desvios de uma noção padrão e deixando possíveis 'infelicidades da forma' sem qualquer reparo, ora 2) normalizando usos não-padrão nas contingencialidades da comunicação com efeito de superação de barreiras superficiais que poderiam causar insegurança aos participantes do evento comunicativo, respectivamente.

Em suma, os argumentos levantados por Firth (ibid) levam ao entendimento de que os estudos sobre a comunicação (particularmente em ILF naquele caso) abrem espaço para a resignificação de diversos conceitos como norma, inteligibilidade e atitude pró-entendimentos mútuos, ao transferir certa atenção sobre a adequação das formas tidas como linguísticas para a capacidade de co-construção de sentidos entre os falantes, de acordo com seus objetivos comunicativos.

Um pouco mais tarde, ainda mais atenção foi dada aos estudos de ILF desde que Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001) publicaram textos com enfoques mais contundentes sobre aspectos de ILF que acabaram por ajudar no processo de consolidação dos estudos da área até os dias atuais. No primeiro deles (JENKINS, 2000), a autora reitera que seu interesse é o de descrever e analisar como falantes de inglês em contexto de *lingua franca* se comportam fonologicamente, passando

por interpretações sobre como essas características fonológicas podem vir a servir como facilitadoras de inteligibilidade e aceitabilidade entre os falantes, resultando em novas práticas de ensino de pronúncia de LI, em uma perspectiva de Inglês como Língua Internacional (ILI).

Nesse sentido, a solução encontrada por Jenkins (2000) recaiu no estabelecimento de um conjunto de normas nucleadas – chamado de *Lingua Franca Core* (LFC), o qual poderia servir como uma perspectiva mais realista em relação ao ensino de pronúncia de LI – pois seria informada por dados empíricos sobre o comportamento fonológico desses falantes.

Além disso, amparando-se em uma noção de inteligibilidade particularmente preocupada com questões relacionadas com aspectos fonológicos e pronúncia que não impedissem a comunicação em contextos de uso do inglês internacionalmente, a autora intencionou propor quais características fonológicas centrais seriam mais adequadas para promover comunicação bem-sucedida em situações de uso da LI em contextos de contato, impactando, necessariamente, no “desenvolvimento de procedimentos para a sala de aula de LI que encorajarão a negociação da inteligibilidade e, com isso, o uso do LFC na recepção e produção de fala” (JENKINS, 2000, p. 3)⁹⁶.

Por sua vez, Seidlhofer (2001), conclama a comunidade de ensino-aprendizagem de inglês, em especial a parcela de professores que tem a LI como primeira língua, a problematizar o conteúdo a que se devota tanto esforço – o inglês – em suas relações com os contextos que se configuram. Ao chamar a atenção para o fato de que ‘o inglês’ com o qual se lida em contextos de língua materna é necessariamente diferente daquele que é usado em contextos de *lingua franca*, Seidlhofer (2001, p. 137) lembra que o inglês “não simplesmente se transfere intacto de um contexto ao outro”⁹⁷. Assim, com base em exemplos de utilização de LI em contextos diversos, a pesquisadora (ibid) demonstra que há certo descuido no esforço descritivo em relação ao inglês, pois as pesquisas ainda insistem fortemente em termos do comportamento de falantes nativos, que então seria distribuído pelos outros contextos. Nesse sentido, Seidlhofer (ibid) advoga por uma perspectiva que ultrapasse esse modelo, já que, nas palavras dela,

⁹⁶ No original: devising procedures for the ELT classroom which will encourage the negotiation of intelligibility and thus the use of LC in the reception and production of speech”.

⁹⁷ No original: “English does not simply transfer intact from one context to another”.

é importante perceber que o uso da língua pelo falante nativo é apenas um tipo de realidade, e uma de relevância bastante questionável para contextos de *lingua franca*. Além disso, enquanto todo o esforço descritivo for direcionado a capturar o uso da L1, a atenção profissional é desviado das questões urgentes em relação ao uso do inglês como *lingua franca* (SEIDLHOFER, 2001, p. 138)⁹⁸.

Similarmente ao que ocorreu com Jenkins (2000), a proposta apresentada por Seidlhofer (2001) foi a de se explorar a possibilidade de codificação de ILF com o objetivo final de torná-lo uma alternativa ao Inglês como Língua Nativa de forma alcançável, aceitável e respeitada em contextos de uso apropriados. Como estratégia específica, a autora (ibid) cita o projeto Vienna–Oxford International Corpus of English (VOICE), que intenciona capturar, armazenar e interpretar dados gravados a partir de interações entre falantes em inglês, mas que não tenham a LI como língua materna, excluindo-se também as conversas nas quais falantes nativos de inglês participam. Segundo a autora (ibid), por meio desse projeto torna-se “possível fazer um balanço de como os falantes que fornecem os dados realmente se comunicam por meio de ILF, e começar a construir uma caracterização de como utilizam, ou melhor, co-constroem ‘inglês’ para que essa comunicação ocorra” (SEIDLHOFER, 2001, p. 147)⁹⁹.

Ambas as pesquisadoras alertam, entretanto, para o não entendimento de seus empreendimentos como forma prescritiva de mais uma variante de LI, mas como alternativas para as pedagogias de LI, já que em muitos casos ajudariam na possível eliminação de itens irrelevantes para a comunicação em contextos de contato e, ao mesmo tempo, reforçariam a possibilidade de os aprendizes se adaptarem às suas próprias expectativas comunicativas.

A partir das publicações mencionadas acima, o interesse em estudos sobre ILF aumentou substancialmente, resultando em eventos acadêmicos periódicos sobre o tema, e o lançamento de periódico científico específico sobre o assunto: o *Journal of English as a Lingua Franca* (JELF), de 2011. Mas, apesar do crescente

⁹⁸ No original: “it is important to realize that native-speaker language use is just *one* kind of reality, and one of very doubtful relevance for *lingua franca* contexts. Moreover, as long as all the descriptive effort is geared to capturing L1 language use, the profession’s attention is deflected from the increasingly urgent issues concerning the use of English as a *lingua franca*”.

⁹⁹ No original: “possible to take stock of how the speakers providing the data actually communicate through ELF, and to begin to build a characterization of how they use, or rather co-construct, ‘English’ to do so”.

entusiasmo em relação a esses pontos, nem só de alegrias e ressonâncias positivas vive ILF. Aponto a seguir alguns exemplos de como esse campo de estudos vem sendo interpretado desde a sua consolidação mais recente, em alguns de seus desdobramentos tanto para apoiá-lo como também para ressignificá-lo. Já adianto que beira a ordem do impossível tentar abarcar todas as possibilidades dado o alto número de temas e investigações nesse campo de pesquisa, em especial na última década. O que intenciono aqui é propor um breve panorama sobre esses temas e, mais à frente, sinalizar alguns que, de alguma forma, ressoam com os objetivos deste trabalho.

Estão disponíveis, por exemplo, estudos focados na descrição de LI em contextos de contato que culminam no levantamento de características de ILF e descrições com base em *corpus*, perpassando estudos que exploram variedades de inglês falado em contextos acadêmicos (MAURANEN, 2003; 2006a; COGO; DEWEY, 2012), desvios de padrão em relação à estrutura linguística do inglês nativo, resultando em padrões emergentes nas interações entre não nativos (MAURANEN, 2009), questionamentos sobre mal-entendidos (e tentativas de evitá-los) entre falantes em situações acadêmicas de uso de inglês como língua de contato, além de características conversacionais de tais interações (MAURANEN, 2006b, 2012), desenvolvimento de estratégias pragmáticas de uso em ILF (COGO, 2009, 2010). A partir das perspectivas listadas, apesar de adicionarem diversidade às possibilidades interpretativas de uso da LI em contextos de contato, esses estudos, em geral, ainda carregam em si uma característica mais ou menos comum: acabam, de uma forma ou de outra, concebendo ILF ainda atrelado a questões de estrutura superficial da língua, considerando a comunicação informada pela noção de que uma língua comum pré-concebida é acionada por diferentes falantes, ao invés de compreender a LI como um processo social que emerge nos contextos de uso, como aponta Pennycook (2010).

Encontramos, também, estudos que tentam complexificar as relações de cultura e interculturalidade em contextos de ILF, destacando o caráter híbrido e fluido de tais conceitos, especialmente em face aos desafios que esses contextos de utilização do inglês apresentam ao campo de ensino-aprendizagem, evidenciando que questões (inter)culturais deixam de ser categorizadas *a priori* e passam a ser consideradas como recursos emergentes que são negociados e dependentes dos contextos (BAKER, 2009; 2011; 2015).

Além disso, há também estudos que relacionam aspectos de ILF em suas relações com questões de internacionalização em contextos diversos. Jenkins (2013), por exemplo, ao investigar a percepção de estudantes internacionais em relação às expectativas e requisitos linguísticos trazidos pelas instituições e professores no Reino Unido demonstra, dentre outros argumentos, que enquanto grande parte dos envolvidos na pesquisa concorda com o entendimento de que “o inglês nativo é melhor”, a maior parte deles é receptiva à ideia de ILF. Além disso, o estudo mostra que os participantes, inclusive os locais, percebem a ideologia do falante nativo presente em suas instituições como nociva em termos práticos, afetando seu desempenho pessoal e acadêmico.

Entusiastas pelos estudos em ILF também se interessam por questões de testes e avaliação, como McNamara (2012) e Chopin (2015), por exemplo. No primeiro caso, McNamara argumenta sobre a necessidade de concebermos questões de avaliação e testagem em função do alcance que os padrões definidos para a proficiência em inglês podem alcançar, especialmente devido aos avanços que os estudos em ILF têm demonstrado. Segundo o autor (*ibid*), é preciso incluir nos debates sobre avaliação os contextos comunicativos nos quais falantes de inglês como língua não-primeira se comunicam em ILF, além de se incluir questões desse tipo quando os privilégios atribuídos ao falante nativo deixam de existir, especialmente quando ele se insere em comunicação em ILF. Na mesma direção, Chopin (2015), ao tentar integrar uma perspectiva de ILF em avaliações de proficiência em contextos de ILF, sugere algumas normas que seriam aplicáveis ao uso de inglês em situações de ILF, particularmente com base em exemplos de uso de ILF na Dinamarca. De acordo com a pesquisadora, precisaríamos de um modelo de língua em uso para que um teste aplicável pudesse ser desenvolvido. Nesse sentido, interpreto o apelo feito pela autora (*ibid*) como profundamente significativo em relação com os argumentos que dão suporte a este trabalho. A partir de reflexões sobre como avaliar a proficiência comunicativa em inglês de uma perspectiva de ILF, teremos que reconstruir as demandas e as expectativas que informam uma avaliação desse tipo. De um lado, teremos que desenvolver materiais pedagógicos que se alinhem às reflexões sobre os usos do inglês globalmente e, de outro, precisaremos transpor as barreiras que impõem controle total dos sentidos, especialmente por conta da variabilidade que marca as interações entre sujeitos em situações de uso de inglês mundo afora.

Em outra frente, Bayyurt e Sifakis (2015) argumentam, dentre outros pontos, que já existe grande interesse por parte dos professores de inglês em serviço em compreender as estratégias comunicativas bem sucedidas entre falantes não-nativos de inglês, ou pelo menos sem o foco no modelo nativo de comunicação. Mas, ao mesmo tempo, segundo os estudiosos, há muita confusão em relação ao que precisa ser feito para que essas estratégias habitem as práticas pedagógicas estabelecidas, particularmente aquelas com foco na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira (ILE). Em sua pesquisa em contexto de formação continuada de professores, Bayyurt e Sifakis objetivaram criar oportunidades de transformação das percepções em relação ao ensino de inglês por meio da conscientização dos participantes sobre questões relacionadas a ILF e, conseqüentemente, a incorporação dessas questões em práticas de sala de aula. Dentre os resultados, os autores destacam a facilitação da apreciação de conceitos de ILF pelos participantes e a possibilidade de ajudá-los a construir sentidos em relação a seus contextos profissionais específicos, além da abertura para o questionamento de convicções arraigadas sobre a língua inglesa, o papel de seus usuários e as implicações pedagógicas de tais problematizações.

Além dos temas sucintamente tratados acima, não têm sido raras algumas divergências sobre posicionamentos teórico-epistemológicos de ILF, resultando em discussões, por vezes acaloradas, sobre o tema. Por exemplo, Swan (2012), ao apontar como irrelevante a tentativa de alguns estudiosos de ILF em codificá-lo e trabalhar pedagogicamente com essa codificação, que se desvia de um suposto uso padrão (nativo) do inglês tem, logo em seguida, seu texto criticado por Widdowson (2013). Este último, por sua vez, rejeita o argumento de irrelevância levantada por Swan (ibid) e discute a importância desse reconhecimento e inclusão de ILF em práticas pedagógicas. Em resumo, Widdowson (ibid) explica que, a partir do trabalho com ILF em sala de aula, os estudantes poderão se preocupar com formas padrão da língua apenas se perceberem relevância comunicativa para seu uso. Ainda no sentido de resolver a “celeuma acadêmica”, Swan (2013) publica sua tréplica e argumenta sobre as semelhanças de entendimento sobre erros e usos padrão nos textos escritos por ambos anteriormente, atentando para a necessidade de os produtores de materiais instrucionais prestarem mais atenção às necessidades específicas de diferentes públicos de aprendizes.

Em discussões como a apresentada acima, apoiadores da perspectiva do ILF têm se pautado no argumento de que seu posicionamento frente à LI remete a discussões sobre usos, funções e contextos de aprendizagem de inglês internacionalmente, considerando a necessidade de modificação das relações de poder entre aqueles que seriam os donos da LI, representados pelos falantes tidos como nativos, e os usuários de LI provenientes de outras nacionalidades em que a LI não é a língua mãe, já que a noção de ILF coloca todos os aprendizes de ILF como construtores de normas. Nesse entendimento, passamos a encarar que, como aponta Jordão (2014), em ILF, nativos e não nativos aprendem uma língua não materna.

Certa ênfase tem sido dada para se encontrar o que constituiria uma comunicação efetiva em ILF. Entretanto, argumentos contrários à abordagem que busca mapear o *lingua franca core* pautam-se na ideia de que se tal núcleo funcionar como norteador das práticas de ILF, figurando como uma estrutura central modelo para fins comunicativos, corre-se o risco de se atribuir uma ‘norma’ a ser seguida por falantes de ILF, culminando novamente em essencialismos não condizentes com noções de língua como espaço de construção de sentidos (JORDÃO, 2014). Alternativamente, Hülmbauer *et al.* (2008) argumentam que muita proeminência precisa ser direcionada ao processo de aprendizagem de LI, já que visto por essa perspectiva, tal processo promove o aumento da consciência sobre o fenômeno intercultural que é a negociação/construção de sentidos. Isso, segundo os autores (*ibid*) daria mais ênfase no alcance de entendimentos mútuos em lugar de convergência com base em padrões pré-estabelecidos.

Mesmo com o desenvolvimento de estudos que tentam dar conta da complexidade resultante das tentativas de se classificar a LI nessa ou naquela nomenclatura, e com isso perceber os desdobramentos desses estudos em ações interventivas em contextos educacionais diversos, muito ainda carece de discussões no que concerne o ILF ou qualquer outra terminologia relacionada à LI nos dias atuais. Jordão (2014), por exemplo, chama atenção sobre as implicações do ato de classificar a LI nesta ou naquela nomenclatura, especialmente em suas relações com questões identitárias, sociais, culturais e políticas nas quais se inserem os sujeitos ensinantes-aprendizes de LI na contemporaneidade. Segundo a autora, é preciso analisar criticamente os desdobramentos de um posicionamento em relação

a concepções que embasam a educação em línguas, especialmente em LI, já que ela

tem impactado no posicionamento dos sujeitos falantes (não)nativos/usuários/construtores das línguas a quem se atribuem diferentes capitais culturais conforme sejam reconhecidos como tendo mais ou menos “domínio” (ou conhecimento) sobre/de determinadas línguas. As diferentes línguas têm, em diferentes sociedades, maior ou menor capital cultural, numa relação que até recentemente poderia ser considerada como diretamente proporcional ao poder econômico dos países reconhecidos como “nativos” de cada língua. Mais recentemente, no entanto, especialmente com o fenômeno das redes sociais, a língua inglesa parece estar constituindo um campo próprio, no qual os laços com países e falantes nativos estão se modificando bastante (JORDÃO, 2014, p. 33-34).

Ainda focalizando o impacto de ILF em contextos de ensino-aprendizagem, Dewey (2012) também argumenta, dentre outros pontos, que no cenário contemporâneo de ensino-aprendizagem de inglês, os professores (nativos ou não) têm recebido instrução formal acerca dos argumentos teóricos sobre ILF, mas que ainda se percebe pouco impacto prático de tais argumentos nas salas de aula de inglês pelo mundo. Como argumenta El Kadri (2013), conceber a LI na perspectiva de ILF traz implicações sociais e políticas, linguísticas e educacionais, as quais merecem constante revisitação e debate. Segundo a autora (ibid), cada uma dessas implicações desencadeia diferentes discussões, de acordo com a ênfase dada a cada aspecto.

Como exemplo pertinente a este projeto de pesquisa, sem menosprezar de qualquer forma outras implicações, estão os desdobramentos da tentativa de desenvolvimento de um curso de LI que abordasse algumas questões relacionadas a estudos de ILF que desestabilizam noções cristalizadas sobre lingua(gem) e normatização, na construção de materiais pedagógicos para esse fim, na postura voltada à não dependência em normas pré-estabelecidas com foco na construção de sentidos e no(s) impacto(s) de práticas não normativas na percepção dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse ponto de vista, baseando-me em El Kadri (ibid), questões que variam desde a inclusão de diferentes variedades de LI, incluindo aquelas de países onde o inglês não é uma língua falada oficialmente, atravessando discussões sobre as implicações do ensino de cultura desvinculado de países do círculo interno, perpassando a valorização de variantes locais de LI, as quais recebem influência da(s) língua(s) dos aprendizes, até a desestabilização dos

objetivos a serem alcançados por meio do estudo de LI com foco que chamo de pós-normativo parecem pertinentes do ponto de vista das pedagogias linguísticas.

De uma ou outra forma, e considerando as indagações e pesquisas impulsionadas pelo fenômeno de ILF brevemente caracterizado acima, para os fins deste trabalho, as argumentações que se consolidam por meio de tantas discussões e encaminhamentos mostram confluência, em certa medida, na busca por um modelo de ILF que englobe o maior número possível de características, e a partir dessas descrições é que a comunicação efetiva poderia ser mais profundamente garantida. Assim, os estudos propostos por um grande número de estudiosos contemporâneos de ILF parecem convergir, cada um ao seu modo, no argumento trazido por Jenkins (2006, 2009) de que existem formas largamente inteligíveis entre grupos de falantes de inglês de diferentes contextos, mesmo o ‘falante nativo’ deixando de ser a norma para o ensino-aprendizagem. Dessa perspectiva, por exemplo, ainda soaria como justificável a percepção do conceito de inteligibilidade como resultado de um esforço descritivo, para o qual a responsabilidade sobre a comunicação ainda recairia no fato de falantes estarem cientes das características de ILF decorrentes dessas descrições de cunho estrutural. Nessa ótica, apesar de reconhecer e respeitar a importância desses estudos, principalmente em seus possíveis desdobramentos pedagógicos, a perspectiva que informa este trabalho difere no modo como encara a concepção de ILF. Isso ocorre, especialmente, na sua relação com o modo contingencial da construção de sentidos em uma ótica que privilegia a percepção da inteligibilidade a partir dos falantes efetivamente envolvidos em situações de comunicação específicas, o que permite concebê-la como uma atitude particularmente impulsionada pelo entendimento de que as interações comunicativas globais apresentam, cada vez mais, um caráter de imprevisibilidade.

Assim, a atenção e esforço pedagógico sobre o que é ou não inteligível transferem o foco na forma (em termos linguístico-estruturais) para um conjunto de ações contingencialmente recíprocas e reflexivas que podem (ou não) abrir caminho para o entendimento mútuo.

Desse entendimento, percebo como possível a incorporação do conceito do que interpreto como ‘posse global’ da LI (WIDDOWSON, 1994), no qual, apesar de haver um entendimento de que os ‘falantes nativos’ de inglês carregam considerável orgulho e satisfação pelo fato de a LI ocupar o lugar de língua de comunicação internacional, ainda mais relevante é a percepção de que para que isso ocorra é

necessário desterritorializá-la. Nesse sentido, amparo-me em Widdowson no argumento de que a LI “somente se torna internacional ao passo em que não é dos nativos. Não se trata de uma posse que eles emprestam a outras pessoas, enquanto ainda retém sua propriedade. As outras pessoas de fato possuem a língua” (ibid, p. 385)¹⁰⁰.

Assim, encaro que essa “posse global” no sentido de que a comunicação em LI contemporaneamente precisa ser concebida da perspectiva da pluralidade comunicativa, a partir da incorporação da diferença, da negociação e da imprevisibilidade como propulsão positiva, com vistas à desestabilização (e possível transformação) da subalternidade entre usuários de LI, particularmente aquela enraizada em atitudes de silenciamento de modos ainda não legitimados de construção de sentidos (em inglês).

Ainda mais recentemente, discussão interessante foi proposta por Jenkins (2015) no sentido de reposicionar os debates em torno de ILF, especialmente com base em críticas em relação à menor atenção que os contextos multilíngues vinham recebendo no escopo das pesquisas. Dessa forma, segundo a autora, mais foco precisa ser dado ao caráter multilíngue que os encontros comunicativos contemporâneos vêm apresentando, particularmente no entendimento de que a LI passa a ser percebida como apenas uma das alternativas que os usuários (multilíngues ou não) têm à sua disposição para as situações comunicativas de contato.

Nesse sentido, a autora descreve o paradigma de estudos de ILF e posiciona os estudos do campo em três etapas distintas, as quais indica como partes de uma evolução nas pesquisas, com foco redirecionado a aspectos da pluralidade, a fim de ‘reduzir o tamanho do inglês’ nas interações.

A descrição do campo de estudos de ILF feita pela autora (citando diversos outros pesquisadores) perpassa as seguintes etapas: - **ILF 1**: focado nas formas, buscava a possibilidade de identificação e possível codificação de variantes de ILF; - **ILF 2**: mudança de foco para a variabilidade de ILF, promovendo pesquisas que tentassem dar conta dos processos adjacentes no uso variado das formas da língua, com atenção especial dada à fluidez e adaptabilidade que povoam as situações

¹⁰⁰ No original: “[...] it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it”.

comunicativas de contato, apesar das regularidades observadas em dados de ILF (em sua fase 1); e – **ILF 3**: mostrando uma mudança significativa em relação à abordagem, Jenkins (2015) decide propor uma direção que posiciona o multilinguismo no topo da hierarquia ao invés do inglês.

Nessa direção, ILF passa a ser entendido em uma perspectiva do multilinguismo e tem seu papel reduzido, pois deixa de ser considerado principal e passa a ser percebido como potencialmente presente na ‘mistura’ de possibilidades junto a outras línguas disponíveis nos encontros comunicativos e “é agora concebido como uma dentre muitas outras línguas, um recurso dentre muitos, disponível, mas não necessariamente usado, com ILF definido não meramente por sua variabilidade, mas por sua complexidade e sua natureza emergente” (JENKINS, 2015, p. 77)¹⁰¹.

Dessa forma, Jenkins anuncia uma mudança de paradigma relevante nos estudos em ILF (mesmo sugerindo a manutenção do acrônimo por questões práticas) e propõe um foco voltado a estudos de inglês como uma multilingua franca. Nesse ponto, interpreto que essa virada acaba por desestabilizar e desnaturalizar o caráter monolíngue dos estudos em ILF que se apresentam até então, e resulta na necessidade de olhar para o fenômeno também do ponto de vista dos falantes ‘nativos’ de LI porque, nesse sentido, como um desdobramento importante, temos a criação de um espaço maior para uma mentalidade multilíngue que inclui a todos, não apenas os que não têm a LI como primeira língua.

Além disso, como alerta a própria autora (ibid) pode-se, com essa guinada (que interpreto como pluralista) em ILF, alertar para a necessidade de se repensar o *modus operandi* dentro das instituições – em especial as de ensino – que se pretendam internacionais.

Essa reconceituação recente proposta por Jenkins (ibid) mostra grande relevância, pois redistribui vários dos pontos de atenção sobre como as pesquisas em ILF podem ser desenvolvidas, tendo em vista que o multilinguismo recebe ênfase que até o momento não tinha. Mesmo assim, interpreto que há, até muito recentemente, uma percepção de que ILF nas vertentes de estudo citadas até aqui poderia ser, de alguma forma, ensinado e apre(e)ndido. Essa interpretação se constitui, particularmente, por conta de uma busca por certa definibilidade de ILF,

¹⁰¹ No original: “is now conceived as one among many other languages, one resource among many, available but not necessarily used, with ELF defined not merely by its variability but by its complexity and emergent nature”.

mesmo não se atendo fixamente à sua variabilidade, mas tendo como base sua complexidade e seu caráter emergente. Em outras palavras, as pesquisas, de uma forma ou de outra, procuram trabalhar com base em uma relação de comparação entre um inglês que é ILF com outro que não é, ou outros que não são, apesar de suas explícitas negações de dependência de uma variante nativa de LI. E, nesse ponto, é que tento aproximar minha leitura de ILF, em particular a partir dos entendimentos sobre a etapa **ILF 3** (JENKINS, 2015), com o que argumenta Canagarajah (2013a) sobre o inglês como uma prática translíngua.

Apresento agora os pontos que acredito abrirem possibilidade de aproximar ILF e práticas translíngues, particularmente em suas possibilidades de relação com aquilo que foi empreendido neste trabalho.

Interpreto que, a partir do momento em que pensamos em ILF, tendo a pluralidade e a diferença como foco, assim como o faz o translanguagem, e não mais a centralidade do inglês nas interações, resultamos na ampliação de nossa percepção, enfatizando a comunicação como principal e não mais as línguas (enquanto entidades definidas formalmente e enumeráveis). Dessa forma, passamos a perceber que em ILF, nessa nova perspectiva, “nós enxergamos o uso de formas linguísticas funcionando para efeitos pragmáticos bem ali, na nossa frente, por assim dizer” (WIDDOWSON, 2015, p. 364)¹⁰². Ademais, interpreto que, nesse viés mais recente de ILF, temos o argumento de que, como aponta o referido autor (ibid, p. 366), “os interlocutores não podem depender de convenções lingua-culturais compartilhadas e, portanto, têm que encontrar terreno comum ao desenvolverem suas próprias convenções locais no momento, que sejam apropriadas para seus próprios contextos e propósitos”¹⁰³. Nesse momento temos, mais uma vez, argumento que reforça a ideia de que, pelo menos em interações de contato, não parece ser viável tratar de LI como língua estrangeira¹⁰⁴. Esse ponto reforça ainda mais o entendimento sobre a posse da língua como menos centralizada, pois desse ponto de vista, temos (ao menos em tese) maior abertura para uma distribuição menos desigual das relações de poder que perpassam a comunicação (em situações de ILF, por exemplo).

¹⁰² No original: “we see the use of linguistic forms functioning to pragmatic effect before our very eyes, so to speak”.

¹⁰³ No original: “the interlocutors cannot depend on shared linguacultural conventions and so they have to find common ground by developing their own local conventions in flight as it were, as appropriate to their own contexts and purposes”.

¹⁰⁴ Cf. discuto em 2.2.2.3, p. 111 deste texto.

Um dos argumentos que embasam a percepção de LI como prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013a, 2014) reside em uma orientação sobre a LI informada por uma diversidade inerente à sua constituição. Dessa forma, afasta-se a possibilidade de analisar a LI apartada do hibridismo, pois parte-se do pressuposto de que nenhuma comunidade, portanto nenhuma língua, é homogênea. Nesse sentido, inclusive, o autor (2013a) reitera que sua preocupação está centrada nos processos de contato, mobilidade e sedimentação que ocorrem mesmo dentro das comunidades tidas como homogêneas, onde se encontram falantes nativos.

Ainda, chama atenção para o fato de que, tradicionalmente, os estudos sobre LI tendem a focalizar nos **produtos** desses processos, o que acaba por reforçar ideias sobre variantes superficialmente fixas das línguas (quando se analisa aspectos como léxico e/ou sintaxe, por exemplo), e nos previne de entendimentos sobre os **processos**, ou seja, as práticas de construção de sentidos a elas associadas (ibid, p. 56). Nessa mesma discussão, Canagarajah (ibid) argumenta sobre os modelos de análise baseados em variantes de inglês (como Ingleses Mundias, Inglês como Língua Internacional e Inglês como *lingua franca*) necessitem recorrer a uma variante neutra comum como base. Tal necessidade se anularia em uma perspectiva das práticas translíngues, porque nela se pressupõe que as pessoas adotam maneiras de comunicar-se entre si (em inglês) a partir das diferenças e, por vezes, com foco em manter essas diferenças como marcas de suas identidades. Dessa forma, apoio-me no argumento trazido pelo autor de que “é melhor tratar o contato e as práticas como mais primárias e as variantes como sempre emergentes e mutáveis em diversos níveis de localização” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 59)¹⁰⁵. Nesse sentido, mesmo marcando diferenças entre sua empreitada e os estudos de ILF, o autor (ibid) reconhece haver movimentos de aproximação entre estudos mais recentes de ILF (SEIDLHOFER, 2009; JENKINS *et al*, 2011, por exemplo) e a sua perspectiva, particularmente no aumento gradual da percepção de alguns estudiosos daquele campo em se avizinhar com uma perspectiva de prática¹⁰⁶, mesmo insistindo que em ILF ainda prevalece um foco nas formas linguísticas.

¹⁰⁵ No original: “It is better to treat contact and practices as more primary and varieties as always emergent and changing at diverse levels of localization”.

¹⁰⁶ Notemos que os textos de Canagarajah citados aqui datam de momento anterior ao que propõe Jenkins (2015). Isso, a meu ver, parece ainda mais relevante na tentativa de aproximação desses dois campos de estudo.

Nesse viés, Canagarajah (ibid) opta por um rótulo que, em sua perspectiva, focaliza a pragmática ao invés de formas gramaticais (formalizadas). A expressão ‘Inglês lingua franca’ (do inglês *Lingua franca English*), emprestada de Firth (1996), segundo Canagarajah (2013a, p. 68) “dá ênfase às relações de contato e trata o inglês como um processo social ou modo de prática”, na tentativa de afastar-se da impressão de que haja outra variedade chamada ‘Inglês como lingua franca’ ou como os ‘ongleses’ tidos como variedades institucionalizadas no campo de estudo dos Ingleses Mundiais. Para fins de clareza, opto pelo acrônimo **LFE** para me referir a esse rótulo sugerido por Canagarajah (2007; 2013). A partir daí, ele argumenta que, sem necessariamente procurar por um código uniforme único, na perspectiva do LFE, os falantes serão capazes de negociar seus ‘inglesees’ diferentes em busca de inteligibilidade e comunicação efetiva. Assim, o autor continua, LFE não é um código identificável ou uma variedade sistematizada de inglês, mas uma forma híbrida que surge por meio do alinhamento de diferentes recursos semióticos para a construção de sentidos de forma situada, incluindo a possibilidade de enredamento (do inglês *meshing*) com outras línguas – entendidas, neste caso, como outros repertórios semióticos (ibid, p. 69). Dessa forma, LFE acaba por desafiar a ideia de que comunicação efetiva requer necessariamente o compartilhamento e uniformidade de normas: ao tratar a LI como prática translíngue, tomamos a diversidade como norma, também no estudo de inglês.

Ademais, o grau de imprevisibilidade associado a encontros comunicativos potenciais que ocorrem entre indivíduos contemporaneamente destaca ainda mais as características de fluidez e mutação localizadas, com as quais o conceito de línguas como entidades enumeráveis não consegue lidar. Nesse aspecto, algum caráter de previsibilidade e antecipação torna-se possível de ser alcançado apenas se olharmos tais encontros localmente, como aponta Blommaert (2014). Explicando melhor, a sedimentação dos modos de construção de sentidos e de negociação de recursos semióticos precisa ser focalizada com base em encontros comunicativos reais e não em suposições feitas à priori.

Interessante notar, inclusive, algumas das preocupações que alguns pesquisadores de ILF e de LFE (visão resultante de ‘práticas translíngues, como vimos acima) têm recentemente começado a compartilhar em relação aos seus estudos, particularmente em relação à LI em contextos de contato. Jenkins (2015, 2017), em sua manobra de reposicionamento de estudos de ILF em direção a uma

noção multilíngue, assume, por exemplo, que o conceito de ‘zonas de contato’ – baseando-se em Pratt (1991), como também faz Canagarajah (2013a, 2013b) – pode viabilizar o foco de pesquisa como mais atrelado ao engajamento comunicativo baseado na heterogeneidade.

Com essa tentativa de aproximação entre aspectos de ILF e LFE (particularmente na busca por uma ótica translíngue de comunicação em inglês), interpreto como viável a construção de espaços de ensino-aprendizagem que, como o curso de extensão no qual aconteceu a geração de dados desta pesquisa, permitam novos modos de se pensar sobre a linguagem, a cultura e as identidades, como aponta Alsagoff (2012). A partir desse novo olhar, compreendo que os falantes “se apropriam e dão forma ao inglês, como indivíduos e como membros de comunidades globais, intranacionalmente e também internacionalmente, e desenvolvem suas próprias vozes” (ibid, p. 5)¹⁰⁷.

¹⁰⁷ No original: “appropriate and shape English, as individuals, and as members of global communities, intra-nationally as well as internationally, in developing their own voices”.

2.4 RECONSTRUINDO A LINGUA(GEM): RELAÇÕES COM PEDAGOGIAS LINGUÍSTICAS

Entendo como crucial a tarefa de explicar a perspectiva de língua(gem) que informa este estudo, pois é a partir dos entendimentos a esse respeito que o trabalho se constituiu em uma tentativa de ressignificação de conceitos e práticas para um trabalho interventivo, de caráter colaborativo, com vistas a desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para a negociação e (re)construção de sentidos sobre e na comunicação internacional contemporânea. Para essa tarefa, parecem-me relevantes os argumentos levantados por Harris (1998), Makoni e Pennycook (2007), Jordão (2006), Blommaert (2010), Canagarajah (2013a), que serão, portanto, comentados a seguir.

Em primeiro lugar preciso esclarecer que concebo linguagem em uma perspectiva social e cultural, na qual é impossível desvincular-se de aspectos contextuais para sua caracterização como espaço para a construção de sentidos. Assim, são importantes alguns dos argumentos trazidos por Harris (1981; 1998) em sua defesa de uma linguística integracionista, que apresenta características divergentes da noção estruturalista da disciplina.

Inicialmente, lanço mão do argumento de Harris (1998) de que a linguística saussuriana operacionalizou um conceito de língua que resultou na limitação de outras possibilidades mais abrangentes de se concebê-la. Por meio da tentativa de separar os fatos tidos como ‘linguísticos’ dos outros elementos da comunicação humana, o estruturalismo saussuriano, envolvido na busca por uma afirmação científica moderna europeia de que para cada nação deveria haver uma língua, tivemos como consequência o nascimento de um ‘mito da língua’.

Ao mesmo tempo, argumenta Harris (ibid), essa vertente linguística construiu um argumento falacioso de que a comunicação pressupõe línguas definidas, resultando em investigações sobre linguagem de uma perspectiva de segregação, a partir da negação das diferenças. Ao separar *langue* de *parole*, segundo Harris, a teoria estruturalista fez parecer possível conceber que a comunicação verbal envolva um tipo de atividade que permita que os componentes linguísticos sejam distintos dos não-linguísticos e analisados sistematicamente sem referência ao seu entorno.

Assim, por meio do que chama de ‘telementação’, Harris nos provoca a pensar e questionar que o ‘mito da língua’, que é repetido pelo discurso da ciência linguística, acaba por fazer florescer, erroneamente, o argumento de que para nos comunicarmos, precisamos necessariamente de um código fixo comum pelo qual a fala dos sujeitos serviria como meio de se transmitir pensamentos da mente do emissor para a do interlocutor. Por consequência, ainda segundo Harris, criou-se o conceito de comunidade linguística, na qual pessoas utilizariam a mesma forma linguística (estrutura) para expressar ou simbolizar as mesmas ideias.

Temos, portanto, que a língua concebida e descrita em sua estrutura teria como função disponibilizar um código verbal que permitisse a membros de uma comunidade linguística comunicarem-se entre si. Nessa perspectiva caracterizada por Harris como “mitológica” (1981, p. 11), o autor ainda critica a tentativa da linguística de simplificar em termos sistemáticos toda a complexidade da comunicação humana, e coloca em perspectiva nossa posição, como estudiosos da linguagem, em relação à possibilidade de julgarmos o sucesso comunicativo na medida em que também se mostra complexa (e talvez impossível) a tarefa de saber precisamente, sempre, o que nós mesmos queremos dizer.

Assim, na busca por uma noção integrada de linguagem, o autor (ibid) propõe que analisemos os aspectos relevantes da comunicação verbal em integração com outros componentes das situações comunicativas. Dito de outra forma, uma suposta ‘análise linguística’ não pode proceder sem ser relacionada a outras formas de comunicação, como qualquer jogo, que não pode ser conceituado sem uma noção do que seja jogar, ganhar, perder etc.

Nesse sentido, fica evidenciado pela argumentação de Harris que a contextualização tem papel importantíssimo nas tentativas de se analisar a comunicação humana. Partindo de uma noção de contextualização como aquilo que integra os componentes (verbais e não-verbais) nos atos comunicativos, o autor (ibid) chama a atenção para o caráter processual da noção de contexto.

Portanto, emerge a noção de que os entendimentos possíveis nos eventos comunicativos serão sempre dependentes de como a contextualização é/foi construída pelos participantes, com base em suas experiências passadas e as projeções sobre experiências futuras. O exemplo abaixo, mencionado por ele, parece ilustrar bem seu argumento.

Considere como uma conversa entre A e B pode ser afetada pela chegada de C. Dependendo das relações entre as pessoas, do assunto da conversa, da relevância daquele tópico para a continuação da conversa, se C era esperado etc. A chegada de C pode ou não ser percebida como criando um novo contexto. Ou pode ser para A e não para B, dependendo de sua disposição para dizer certas coisas na presença de C etc. Toda a conversa envolve um processo permanente de contextualização e recontextualização do discurso pelos participantes. Um mero comentário pode ser suficiente para 'mudar o contexto' ou para disparar uma reavaliação de tudo o que foi dito até agora (HARRIS, 1998, p. 105).

Ainda no argumento sobre o caráter mitológico das línguas propostas por uma linguística que ele chama de segregacionista, Harris (2001) expõe sua discordância em relação ao paradigma mentalista da teoria gerativista (Chomsky 1963; 1964, 1968), no sentido de que a linguagem, juntamente com a competência para as línguas, nos termos chomskianos, dependeria pura e exclusivamente de uma habilidade cognitiva individual na internalização da gramática inerente a tal língua a ser utilizada por tais usuários competentes, excluindo-se da teoria da linguagem elementos externos a essa gramática. Ao contrário, Harris (2004) ao considerar a linguagem como processo pelo qual valores semiológicos são criados em cada situação por meio da integração das atividades humanas, argumenta favoravelmente sobre questões de integração entre as capacidades cognitivas humanas e opta por um entendimento sobre o papel da mente de forma a relacioná-la com outros aspectos da atividade comunicacional. Sobre essa integração, argumenta que

se falarmos de uma mente integradora, a explicação do termo integradora é que para explicar como tipos diferentes de signos são criados temos que atribuir à mente a habilidade de integrar um grande conjunto de atividades bio-mecanicamente, macrosocialmente e circunstancialmente diversas. Se falarmos de uma mente integrada, a explicação do termo integrada é que concebemos nossas atividades mentais como integrantes de sermos criatura corpórea e mental, funcionando bio-mecanicamente, macrosocialmente e circunstancialmente no contexto de um conjunto de ambientes localizados (HARRIS, 2004, p. 738).

Dessa forma, a convergência dos argumentos acima descritos com o que se propôs nesta pesquisa se mostra bastante frutífera já que a alternativa prevista ao longo desta pesquisa para o trabalho com a linguagem percebe o caráter das habilidades mentais para a comunicação tão importante como o trabalho com aspectos contextuais e emergentes nos encontros comunicativos que se passaram dentro e fora do ambiente de desenvolvimento da investigação. Assim, percebo que há relação direta entre o que se tentou desenvolver nas etapas de campo deste

trabalho com uma noção de que não são os sistemas gramaticalmente descritos ou o conhecimento supostamente inato das possibilidades sintáticas das línguas que garantem a construção e negociação de sentidos. Alternativamente, é nas práticas das atividades sociais que se apresentam os potenciais de disparo para a necessidade de aplicar/construir elementos comunicacionais e semióticos, na medida em que o pensamento não ocorre separadamente dos contextos, mas em inter-relação com eles.

Seguindo nesse raciocínio, considero relevante relacionar a argumentação sobre a integração de diversos elementos contextuais nos estudos sobre língua(gem) e a mitologia estruturalista e gerativista da qual trata Harris (ibid) com o exercício de desinvenção e de reconstituição das línguas proposto por Makoni e Pennycook (2007). Tal relevância se constitui a partir do entendimento de que as discussões propostas pelos autores se complementam no sentido de criarmos lógicas mais plurais sobre as línguas.

A proposta dos dois últimos autores é informada pela noção de que os conceitos de línguas e as metalinguagens utilizadas para descrevê-las são invenções, parte dos projetos colonial/nacionalistas em diferentes partes do planeta. Explicando um pouco mais, os autores indicam que a criação de modos de classificação das línguas, desenvolvimento de discursos que justificam e suportam as explicações sobre o que sejam as línguas e a sua enumerabilidade serviram como parte de um grande projeto de governabilidade europeu. Nesse sentido, regimes metadiscursivos – representações da linguagem – juntamente com ocorrências de linguagem, constituem os fatos da sociedade, as ações sociais. Assim, esses regimes optam por tratar as línguas como instituições contáveis, e resultam em uma visão biológica essencialista, que percebe as línguas inventadas correspondendo a espécies, entidades bem delimitadas e com características de diferenciação que permitem concebê-las autonomamente. Ainda seguindo a argumentação, Makoni e Pennycook (ibid) explicam que seu projeto de desinvenção envolve o entendimento de que as línguas, compreendidas como entidades no mundo ou como emergentes ou representativas de ambientes reais, não existem. Para que possamos desinventar as línguas e, ao mesmo tempo, reconstituí-las, com o intuito de irmos além de noções territorializadas de língua e identidade, o trabalho precisa concentrar-se nos efeitos materiais das invenções da linguagem, já que tais efeitos

influenciam como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido buscada, como testes de línguas têm sido desenvolvidos e aplicados, e como as pessoas vêm a se identificar com rótulos específicos e, às vezes, até morrer por eles, como a natureza violenta da rivalidade étnica na África, Sul da Ásia e em outros lugares tem amplamente demonstrado. Portanto, enquanto as entidades em volta de quais batalhas são travadas, testes são construídos e as políticas linguísticas são descritas como invenções, os efeitos são reais (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 3)¹⁰⁸

Por meio da percepção o conceito de tradição como uma “construção retrospectiva da estagnação, uma invenção de um modo anterior de ser que é utilizado para justificar suposta continuidade histórica (ibid, p. 6)”, os autores nos lembram de que, também assim ocorre com a invenção das línguas, as quais não são consideradas em seu caráter de mudança e dinamismo e se constituem como se fossem construções lineares que envolvem origens específicas. Em casos particulares de línguas descritas por colonizadores europeus, citam os autores (ibid), o que temos é que os processos de colonização resultaram, reciprocamente, na invenção dos colonizados como também dos colonizadores, na medida em que, ao projetarem e executarem seu projeto de invenção de objetos de conhecimento europeu (línguas, culturas, estados-nação), os próprios colonizadores estavam em processo de construção, já que ainda não havia uma noção bem delimitada de qual seria seu papel diante de tantas mudanças ao longo do período de domínio. No mesmo sentido caminhou a invenção das línguas não só dos colonizados, já que em solo europeu o forjamento das línguas também foi resultado de um projeto que relacionava questões de soberania, patriotismo e cidadania. Nessa direção, temos a convergência do argumento sobre a performatividade dos atos discursivos, entendida na medida em que ao nomear, trazemos conceitos à existência. Assim, a criação das línguas por meio da caracterização do projeto colonizador expansionista europeu acaba por codificá-las no intuito de classificá-las e transformá-las em meio de troca.

E é por meio desse projeto centralizador que se sustenta, quase que inabalável, o controle sobre os métodos e a produção dos materiais instrucionais

¹⁰⁸ No original: “they influence how languages have been understood, how language policies have been constructed, how education has been pursued, how language tests have been developed and administered, and how people have come to identify with particular labels and at times even to die for them, as the violent nature of ethnic rivalry in Africa, South Asia and elsewhere amply demonstrates. Thus, while the entities around which battles are fought, tests are constructed and language policies are written are inventions, the effects are very real”.

para o ensino de línguas, particularmente de inglês, como indica Kumaravadivelu (2016). De acordo com o autor “o método é a área mais crucial e importante na qual forças hegemônicas entendem como benéfico e necessário exercer o maior controle, porque o método funciona como um princípio operacional que dá forma a todos os outros aspectos da educação linguística: currículo, materiais, avaliação e treinamento” (ibid p. 73)¹⁰⁹. Entretanto, ao invés de simplesmente nos darmos conta de tais relações coloniais, Kumaravadivelu (ibid) aponta para possíveis encaminhamentos no sentido de criarmos novos modos de concebermos modos decoloniais para o campo das pedagogias linguísticas. Baseando-se em argumentos da decolonialidade, o autor sugere, dentre outras medidas, que somente a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre a colonialidade presente na relação centro-periferia, além da mudança das atitudes em relação a ela, seremos capazes de

descongelar e ativar nossa capacidade agentiva e nos esforçarmos para criarmos um conjunto de ações coletivas, coordenadas e coesas baseadas não na lógica da colonialidade mas em uma gramática da decolonialidade. Uma gramática decolonial, se for útil e aplicável, precisa ser formulada e implementada por agentes locais que conhecem bem e que sejam sensíveis às condições locais (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 81)¹¹⁰.

Como um dos importantes resultados da ação de desinvenção das línguas, temos um chamado para o reconhecimento de que a invenção de regimes metadiscursivos se constitui na descrição de línguas e na hierarquização do que contava como língua e, em última instância, no que contava como considerado humano.

A partir desse reconhecimento, a reconstituição recai, entre outros argumentos, na busca por novos modos de concebermos língua(gem) no intuito de cessarmos a violência epistêmica da colonialidade e considerarmos as comunidades de fala como reintegradas na tarefa de abrir diferentes caminhos no ciclos discursivos sobre a(s) língua(s).

Um primeiro passo, a meu ver, é encarar a concepção de língua que informa mais precisamente este trabalho. Nesse sentido, tomo a noção de língua concebida

¹⁰⁹ No original: “Method is the most crucial and consequential area where hegemonic forces find it necessary and beneficial to exercise the greatest control, because method functions as an operating principle shaping all other aspects of language education: curriculum, materials, testing, and training.

¹¹⁰ No original: “unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality. A grammar of decoloniality, if it is to be useful and useable, has to be formulated and implemented by local players who are knowledgeable about, and sensitive to, local conditions.

como discurso, ou seja, espaço de construção e atribuição de sentidos aos textos¹¹¹ (JORDÃO, 2006; 2007). A partir dessa tomada de posicionamento, segundo a autora (ibid, 2006), “conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis” (p. 7). Desse modo, não mais enxergamos a língua como um código a ser desvendado, mas percebemos a língua como agente na nossa constituição de mundo, compreendendo que as práticas de construção e legitimação de sentidos são constantemente permeadas por estruturas e relações de poder.

Nesse mesmo movimento, interpreto como possível relacionar essa concepção ao modo como Blommaert (2010) concebe a língua(gem), particularmente porque foi a partir dela que este trabalho aqui se constituiu ao concentrar-se no ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva translíngua. Ao definir línguas como recursos móveis, Blommaert, em sua Sociolinguística da globalização, sugere um entendimento da linguagem que abarca muito mais do que noções idealizadas e fixas sobre as representações sobre as línguas. Ao invés disso, o autor advoga por uma compreensão de que precisamos analisar os repertórios e os complexos recursos que as pessoas possuem e utilizam para a comunicação, mostrando especial atenção à questão da mobilidade que marca as relações sociais contemporâneas. Essa gama de recursos se constitui em “sotaques concretos, variedades linguísticas, registros, gêneros, modalidades como a escrita – modos de utilização da linguagem em contextos e esferas da vida, incluindo as ideias que as pessoas têm sobre esses modos de utilização, suas ideologias linguísticas” (ibid, p. 192)¹¹².

Nesse viés, o caminho aberto por a) uma perspectiva de desinvenção e reconstituição das línguas, b) a concepção de língua como discurso, e c) recursos móveis para a comunicação em inglês, criou ressonância com os objetivos deste trabalho, já que grande parte da pesquisa se projeta em traçar e desenvolver atividades de cunho interventivo para o ensino-aprendizagem de Inglês. Assim, sinto-me compelido a colocar em perspectiva aquilo que tradicionalmente concebo

¹¹¹ Cf. a noção de texto que discuto na seção 2.1 deste texto.

¹¹² No original: “The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies”.

como sendo ‘a língua Inglesa’ no sentido de buscar uma retomada dos elementos de formação do discurso sobre a língua inglesa que foram (e são) recontados.

Ainda mais importante, no sentido de buscar os efeitos que esses discursos sobre o inglês têm nas realidades das pessoas, interpreto como de extrema importância relacionar tais efeitos a questões de educação linguística contemporânea, com especial atenção às demandas colocadas por um contexto em que a necessidade de novos e diferentes modos de convivência entre as pessoas se mostram imperativos. Enxergo esses diferentes modos de convivência como estando informados pela necessidade de aprendermos a conviver e comunicar tendo a diferença e a diversidade como fatores produtivos, buscando criar condições mais plurais e diversas de coexistência no mundo, respeitando e legitimando formas não prestigiadas de construção de sentidos.

Dessa forma, os argumentos explicitados acima aproximam as indagações desta pesquisa com o esforço de desinvenção e reconstituição, especialmente porque também tentei compor a investigação a partir do entendimento de que as línguas são invenções. Explico: a pesquisa que deu origem a essa tese parte da premissa de que uma proposta de ensino-aprendizagem informada por esse esforço reconstitutivo precisa, de alguma forma, ser o resultado da observância de modos com os quais as pessoas usam essa(s) língua(s) e, portanto, devem traçar movimentos de calibragem conforme as contingências daquilo que vivenciamos e observamos. Isso nos permite construir entendimentos também contingentes, nem sempre necessariamente coincidindo com o que o discurso escolar diz ser o correto, por exemplo.

Ainda, parece relevante considerar que as pessoas têm o direito de usar seus próprios estilos e variedades de linguagem do modo como já fazem, além de suas projeções imaginadas do que seja comunicação efetiva. Um trabalho pedagógico poderia se traduzir, então, na criação de mais e melhores espaços nos quais os contextos comunicativos, potencialmente, ajudassem as pessoas a expandirem suas habilidades para desenvolverem suas atividades e de, com a mesma importância, transformarem suas percepções sobre como as línguas – particularmente sobre o que chamamos de ‘inglês’ – e a comunicação são cruciais na relação entre os sujeitos, especialmente porque essas percepções, como vimos, produzem efeitos reais em suas vidas e nas de outrem.

Nesse viés, percebo, com Harris (2001, 2004), com Makoni e Pennycook (op. cit.), a classificação das línguas como entidades contáveis e identificáveis como sendo uma construção que opera no controle da variedade e da diferença nas práticas comunicativas e que acaba por excluir modos diversos na construção de sentidos como, por exemplo, aqueles que envolvem uma ‘mistura de línguas’ em redes comunicativas multilinguísticas.

Particularmente, a esse respeito, em alguns momentos distintos da etapa empírica da investigação, como veremos em detalhes mais adiante, o argumento de que essa ‘mistura’ tem o potencial de facilitar contextualmente a comunicação emergiu. A partir daí, abrem-se espaços para a possibilidade de entendimento de que a atitude para a efetividade comunicativa pode requerer dos sujeitos certo apagamento daquilo que trazem como previamente definido em relação às línguas, especialmente se o empenho estiver focado na inteligibilidade como contingencialmente construída. Com efeito, essa gradual dissolução das fronteiras ‘mitológicas’ das línguas como entidades autônomas determinadas pode, potencialmente, levar a um entendimento sobre as línguas para uma noção ecológica da linguagem.

Chamo a atenção, entretanto, para o argumento de Pennycook (2004a) sobre os perigos de metáforas naturalizantes utilizadas para conceber a linguagem, sob o risco de entendermos as línguas como objetificadas, comparadas a espécies biologicamente categorizáveis. Ao contrário, compartilho com o autor (ibid) o argumento de que uma noção ecológica de lingua(gem) significa que “a linguagem (não línguas) é um conjunto de relações semióticas dinamicamente integradas por meio de mundos físicos, sociais, mentais e morais” (PENNYCOOK, 2004a, p. 236).

O mesmo argumento é trazido por Canagarajah (2013a), citando Pennycook (2010), sobre a perspectiva da linguagem como prática, não concebendo a linguagem como ferramenta para a aplicação da cognição, estrutura ou princípios abstratos.

Na mesma direção, como já apontado, parece positivamente produtivo e inclusivo conceber o inglês em sua caracterização como *lingua franca*, mais especificamente, no entendimento de LFE¹¹³ como uma prática de uso de inglês, uma função dessa língua. Esse entendimento se informa em uma perspectiva de

¹¹³ Cf. a discussão feita na seção 2.3 desta tese.

língua como prática, ou seja, informada pela noção de que “os sentidos e formas que são criados são situacionais, emergindo dos modos de alinhamento¹¹⁴ entre os participantes, objetos, e recursos na ecologia local” (CANAGARAJAH, 2013a, p. 27), e assim, não desconsideram aspectos de cognição ou estrutura, mas reconfiguram o papel que esses elementos ocupam nas situações comunicativas e questionam sua autonomia absoluta.

Dessa forma, compreendo como de extrema importância o exercício de desinvenção e reconstituição das línguas, especialmente, porque, no meu entendimento, isso cria o efeito prático de não mais isolarmos a linguagem de outros comportamentos sociais e sistemas de construção/negociação de sentido, e acaba por permitir uma abordagem mais abrangente para a multimodalidade, por exemplo, e resulta em um engajamento potencial com um conjunto maior de práticas comunicativas. Nesse aspecto, percebo a importância do argumento de Pennycook (2008c, p. 43) sobre o que ele chama de um “grande crime” cometido pela hegemonia do ensino comunicativo de línguas nas últimas décadas ao promover “uma versão educacionalmente rasa, monolíngue e baseada no falante nativo para o ensino de inglês (e outras línguas)”.

Ainda no sentido de incorporar elementos que enfatizam o papel da comunicação – e não da(s) língua(s) – como o principal, Leung (2005) faz uma discussão profunda sobre o conceito de Competência Comunicativa e traz argumentos bastante relevantes para este estudo, pois coloca em perspectiva crítica um movimento de ressignificação do conceito que resultou em uma agenda prescritiva sobre como a Competência Comunicativa seria alcançada pela estruturação de práticas pedagógicas pensadas a priori.

Ao tratar do assunto, Leung (2005) faz uma retrospectiva sobre como os estudos de Dell Hymes (1977, 1994), com base em sua etnografia da comunicação, propuseram uma alternativa aos estudos sobre comunicação que refletissem a estreita e necessária relação entre as comunidades sendo estudadas e os contextos que se configuram naquelas comunidades, com foco na investigação dos modos comunicativos como um todo.

Na ótica de Hymes, segundo Leung (ibid, p. 121-122), as regras sociais de uso constituem uma das dimensões da linguagem sem as quais não há

¹¹⁴ Fazendo referência ao alinhamento proposto por Atkinson (2011), em uma perspectiva sócio-cognitiva da linguagem.

comunicação efetiva, independentemente das formas linguísticas conhecidas. Dessa forma, o caráter social da linguagem demanda pesquisa e estudo sobre os modos situados e contextuais de comunicação, guiados por questões sobre possibilidade, viabilidade, adequação e efetividade.

Entretanto, como ainda aponta Leung (ibid, p. 124), o movimento de transferência dos argumentos hymesianos para o âmbito das teorias de ensino de línguas (especialmente de inglês) acabou reconfigurando questões de caráter contingencial e empírico “para uma doutrina pedagógica idealizada”, culminando, por exemplo, na Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas.

Nesse sentido, argumenta Leung (ibid), ao se levantarem demandas sobre **o quê** se precisava ensinar e **como** tais conteúdos deveriam ser trabalhados nas salas de aula, ocorre que os questionamentos de Hymes sobre a necessidade de tornarmos locais as demandas comunicativas

a necessidade de se especificar o que precisa ser ensinado e aprendido inevitavelmente transforma as perguntas de pesquisa, as quais possibilitam ao mesmo tempo a instabilidade no conhecimento existente e a emergência de novos conhecimentos, em diretrizes pedagógicas e princípios que precisam assumir um grau de estabilidade, transparência e certeza no conhecimento existente (LEUNG, 2005, p. 125)¹¹⁵.

Ainda, mesmo por vezes, tendo as necessidades dos aprendizes e contextos de uso como foco para o estabelecimento de uma competência comunicativa, o autor (ibid) argumenta que o planejamento dos programas de aprendizagem continua a percorrer tipificações idealizadas do que falantes nativos (supostamente) fazem e dizem em contextos particulares.

Como alternativa, Leung (ibid) advoga por uma postura que, supostamente, retorne a encarar a comunicação do ponto de vista do entendimento contingencial das demandas comunicativas, com especial atenção voltada aos currículos de ensino-aprendizagem de inglês que englobem questões em sintonia com formas estabelecidas de LI, mas também alinhadas com formas emergentes de conceituação, como é o caso de *World Englishes* e ILF, por exemplo. Assim, segundo ele, “podemos começar a desreificar noções de correção linguística que

¹¹⁵ No original: “The need to specify what is to be taught and learned inevitably turns research questions, which allow the possibility of both instability in existing knowledge and emergence of new knowledge, into pedagogic guidelines and principles which have to assume a degree of stability, transparency and certainty in existing knowledge”.

restringem cultura, contexto e tempo, adequação social e cultural, viabilidade com base na vida real e possibilidade em uma disposição convivial” (LEUNG, 2005, p. 139)¹¹⁶.

Como algumas alternativas de concepção de trabalho pedagógico, o modo como esta pesquisa se arquitetou dialoga profundamente com o que argumenta Rajadurai (2007), principalmente no sentido de compreender o conceito de inteligibilidade no contato entre sujeitos com repertórios semióticos diversos. De acordo com a autora, precisamos reinterpretar nossas expectativas comunicativas a fim de construirmos nossos objetivo de um modo a diminuir a pressão exercida nos falantes não-nativos. Dentre os argumentos expostos por Rajadurai, destaco três.

Em primeiro lugar está o entendimento de que a convergência é sempre alcançada por meio da colaboração. Tanto os falantes como os ouvintes (compreendidos aqui também como escritores de sentidos) precisam se mover na direção da construção e interpretação dos significados. Um segundo argumento importante é o que trata de alguns conceitos¹¹⁷ equivocados relacionados aos falantes nativos e não nativos. Nesse caso, a autora questiona a) que apenas os não nativos têm sotaques; b) que os sotaques equivalham à falta de inteligibilidade e c) que os não nativos são os responsáveis pelos mal entendidos na comunicação com nativos. Neste último caso, a autora chama a atenção ao fato de que essa ideia é baseada apenas nas necessidades de quem escuta (no caso, o nativo), na pressuposição implícita (ou explícita?) de que o nativo é o juiz ouvinte.

Além disso, Rajadurai também argumenta sobre um resultado nefasto de uma ideologia calcada no falante nativo. Segundo ela, “a crença tradicional na superioridade e infalibilidade dos falantes do Círculo Central levou a uma promoção autoritária de seus padrões de fala e de modelos de interação” (ibid, p. 95)¹¹⁸. Nessa argumentação, fica o importante chamado da autora para pensarmos sobre a noção de inteligibilidade como uma noção dinâmica, um processo negociado e não um processo fixo, o que requer responsabilidade mútua e acomodação ativa, que foi o que tentamos construir no curso de extensão que será comentado no capítulo 4.

¹¹⁶ No original: “we can begin to de-reify culture-, context- and time-bound notions of linguistic correctness, social and cultural appropriateness, real-life feasibility and possibility in a convivial mood”.

¹¹⁷ Esses conceitos serão discutidos, também, na análise da etapa empírica deste estudo.

¹¹⁸ No original: “the traditional belief in the universal superiority and infallibility of Inner Circle speakers that has led to authoritative promotion of their speech patterns and models of interaction”.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se pautou em uma perspectiva investigativa de caráter qualitativo. Isso significa, inicialmente, que os objetivos delineados para a pesquisa focalizam responder, de forma contingencial e interpretativa, às demandas exploratórias que se delinearam processualmente conforme se configurava a relação entre o contexto de pesquisa e os anseios do pesquisador. Essas demandas vêm certamente informadas por teorias e estudos consolidados dentro da área de linguagem e comunicação, ensino-aprendizagem de línguas, dentre outros. Assim, a pesquisa que aqui se apresenta conjuga com o argumento de que

numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada (SUASSUNA, 2008, p. 349).

Ainda nesse sentido, o caráter interpretativista da pesquisa dialoga com os pontos de interesse relacionados aos sentidos possíveis que se pode atribuir às práticas sob estudo, particularmente as discursivas no caso desta investigação, e também apresenta um interesse central nos sentidos que as pessoas conferem às ações (suas e de outrem) na vida social, com aponta Erickson (1985, 1990).

Dentro de uma perspectiva qualitativa de investigação, o trabalho apresenta grande ressonância com a etnografia. Nesse prisma, preciso ressaltar que, como apontam Blommaert e Jie (2010), entendo etnografia como um paradigma de pesquisa e de ação. Isso permite argumentar que, para muito além da designação de possíveis métodos de descrição ‘do campo’ como espaço para a geração de dados a serem analisados a posteriori, o cunho etnográfico que caracteriza a presente investigação entende o processo investigativo etnográfico como um “conjunto de procedimentos de construção de conhecimento que requer reflexão séria tanto quanto preparação e habilidade” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 2)¹¹⁹.

Acerca do que se pretendeu demonstrar ao longo da pesquisa por meio da adoção de uma postura etnográfica, em especial daquilo que a argumentação escrita pretendeu construir, sinto a necessidade de justificar como os entendimentos

¹¹⁹ No original: “a set of fundamental procedures of knowledge construction that requires serious reflection as much practical preparation and skill”.

sobre veracidade e coerência dos argumentos e das generalizações foram arquitetados em uma perspectiva de retórica etnográfica informada pela parcialidade e pela artesanidade da etnografia, diretamente entrelaçada com o trabalho laborioso da escrita. Nesse viés, percebo forte relação desse atributo da etnografia da qual parto com o que argumenta Clifford (1986). Segundo o autor, relatos etnográficos podem ser considerados ficções, no sentido de que são narrativamente arquitetados pelos escritores com base naquilo que se pretendeu entender. Assim, é importante assumir que “os sistemas, ou economias de verdade” (CLIFFORD, 1986, p. 7)¹²⁰ que tentei construir ao longo da tessitura deste relato são uma inter-relação de vozes posicionadas, e que a voz do pesquisador permeia e situa as possibilidades de análise.

Dessa forma, compreendo que meu papel como pesquisador/analista dentro de interpretações culturais de realidade se encontra em

diversos tipos de contextos recíprocos e isso obriga o escritor a encontrar diferentes maneiras de conceber realidades negociadas como multi-subjetivas, carregadas de poder e incongruentes. Nessa perspectiva, ‘cultura’ é sempre relacional, uma inscrição do processo comunicativo que existe, historicamente, entre os sujeitos dentro de relações de poder (CLIFFORD, 1986, p. 15)¹²¹.

Nesse sentido, partilho das percepções sobre uma pesquisa de cunho etnográfico, apontadas por Pallú (2013), quando descreve sua opção por uma etnografia discursiva pós-moderna e diz que

ao se considerar o papel da linguagem como objeto da ciência e o texto etnográfico como um meio para se atingir os objetivos de pesquisa, o pesquisador etnógrafo se propõe a construir uma história cooperativa em que não há somente uma voz final, mas, sim um texto polifônico, um discurso no discurso de outros (PALLÚ, 2013, p. 21).

Nesse sentido, como pesquisador-etnógrafo, percebo a carga de responsabilidade em relação à tentativa de analisar os ‘dados’ gerados etnograficamente, pois essa tarefa exige que eu pressuponha a não existência de constatações dogmáticas sobre o que se propôs analisar, enfatizando o caráter contingencial das interpretações.

¹²⁰ No original: “systems, or economies of truth”.

¹²¹ No original: “many sorts of reciprocal contexts, and it obliges writers to find diverse ways of rendering negotiated realities as multisubjective, power-laden, and incongruent. In this view, ‘culture’ is always relational, an inscription of communicative processes that exist, historically, *between* subjects in relations of power”.

De alguma forma, esse modo de conceber a pesquisa acaba por traçar uma alternativa que se propõe de início a não ser livre de contaminações, aqui entendidas como contaminações provenientes da bagagem cultural do analista, especialmente porque “nós expressamos nossas interpretações e convidamos quem nos lê a experimentar essa expressão, a viver as cenas, momentos e vidas que estamos escrevendo e comentando. Nossos materiais empíricos não podem ser camuflados, mal-representados, alterados ou distorcidos, porque são experiências de vida” (DENZIN, 2009, p. 151)¹²².

Tenho ciência, também, da responsabilidade atribuída ao pesquisador ao descrever uma atitude pedagógica, especialmente no que diz respeito à vontade de verdade que se manifesta em qualquer tentativa de teorização, mas também em respeito a ter sido esse fazer pedagógico o meu próprio fazer. Assumir que os sentidos construídos ao longo da pesquisa são também desdobramentos das percepções do pesquisador colocam os resultados num patamar de aceitação de sua incompletude e contingencialidade. Do ponto de vista de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dentro de um paradigma interpretativista, concebo as considerações feitas ao longo do estudo como sendo de responsabilidade do pesquisador, já que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)”. Ainda segundo a autora (ibid, p. 58-59), seria impossível não reconhecer que o olhar do pesquisador funciona como filtro no processo de construção de significados sobre aquilo que se investiga numa pesquisa qualitativa. Por ser membro de uma sociedade e de uma cultura, a ação investigativa do pesquisador é construída e informada por suas crenças, valores e possibilidades de construção de sentidos sobre aquilo que estuda. Em outras palavras, busco suporte em Fabrício (2006) no argumento que devemos estar alerta em relação a possíveis generalizações absolutas ou dogmatizações fixas sobre o objeto de estudo.

Na tentativa etnográfica de descrever e interpretar os traços do comportamento humano em cenários concretos, em suas contradições e polimorfismos, o esforço empregado neste trabalho também tentou criar espaço, de

¹²² No original: “We perform our interpretations and invite audiences to experience these performances, to live their way into the scenes, moments and lives we are writing, and talking about. Our empirical materials can’t be fudged, mis-represented, altered or distorted, because they are life experiences”.

certa maneira, aos três aspectos fundamentais numa análise etnográfica levantados por Blommaert (2007, p. 682), quais sejam: a) a perspectiva dos participantes; b) os modos nos quais os micro-eventos precisam ser entendidos como únicos e estruturados, com combinações de variação e estabilidade e c) a reflexividade, ou seja, a preocupação com o caráter dialógico e situado do conhecimento etnográfico.

Assim, o trabalho se compreende o valor do relato etnográfico como evocação (TYLER, 1986), já que em sua perspectiva pós-moderna tem como objetivo central “tornar os propósitos possíveis. Será um texto do físico, do falado e do vivido, uma evocação da experiência quotidiana, uma realidade palpável que utiliza a fala diária para sugerir o que é inefável, não através da abstração, mas por meio do concreto” (TYLER, 1986, p. 136)¹²³. Dessa maneira, o texto de análise dos dados que construí tenta descrever mecanismos contingenciais particulares de funcionamento da realidade da comunidade em que o estudo se desenvolve – e é a partir desse pressuposto que tentei tecer entendimentos sobre as relações sociais e culturais entre as pessoas do grupo formado pelo curso de extensão. O que pretendi, portanto, foi construir argumentos que legitimassem e dessem confiabilidade ao que se interpretou sobre as práticas desenvolvidas com base nos recursos semióticos (orais, escritos, imagéticos, gestuais) utilizados pelos participantes na comunidade onde o estudo foi construído.

Ainda nesse raciocínio, tenho como referência que ao propor e conduzir um estudo etnográfico, tomo como importante perceber que a comunidade envolvida no estudo se constitui em um processo discursivo, nas trocas e negociações de significados que puderam ser percebidas nos momentos de fala e de circulação de sentidos. Dessa forma, concebo como verdadeiro que a linguagem que se constituiu nos momentos que se construíram ao longo do estudo deixou traços que me permitiram alcançar certas conclusões contingentes, já que percebo-me capaz de perceber tais conclusões em seu processo de definição e negociação ao longo das avaliações, auto-diferenciações e censuras meta-discursivas que ocorrem nas falas dos participantes, como aponta Rampton (2011, p. 392). Nessa perspectiva, tentei manter minha mente aberta para formular possibilidades interpretativas sobre os eventos apenas após muita observação e sob diversos ângulos – já que os registros

¹²³ No original: “making purposes possible. It will be a text of the physical, the spoken, and the performed , an evocation of quotidian experience, a palpable reality that uses everyday speech to suggest what is ineffable, not through abstraction, but by means of the concrete”.

também foram desenvolvidos com diversos instrumentos. Tenho como indiscutível, portanto, que as tentativas de generalização formuladas são consideradas parte da interpretação. Em relação aos eventos sendo descritos e interpretados, em se tratando de práticas que foram propostas em uma ótica de ensino-aprendizagem, culminando em uma proposta de curso com foco em comunicação, as análises se mostram ainda mais inter-relacionadas. Os eventos nessa ótica são o ‘material’ e o ‘objetivo’ simultaneamente, constituindo a identificação e a interpretação de elementos falados e escritos, juntamente com outros recursos semióticos que também foram utilizados para criar conjuntos de oportunidades de participação em eventos em uma sala de aula e em atividades de aprendizagem coletivas. Nesse sentido, alinho essa dupla função ‘etnográfica’ na apresentação dos episódios selecionados para análise, com o fluxo de atividades de sala de aula, como apontam Leung e Street (2016), já que enxergo esses episódios como “casos que contam sobre questões relacionadas à linguagem e ao letramento para o qual tentamos chamar atenção. Sua característica concreta e ‘ordinária’ vem precisamente comprovar que esses temas podem ser encontrados em eventos e práticas locais” (ibid, p. 195)¹²⁴.

Ao mesmo tempo, carece esclarecer que em momento algum o estudo se baseou em perspectiva verificacionista ou de constatação de categorias como se necessitassem ser comprovadas. Nesse sentido, o estudo que aqui apresento parte da premissa de que a teoria que informa as escolhas teórico-metodológicas visa ajudar o pesquisador a direcionar quais rastros de evidência poderão responder às perguntas formuladas para a investigação. Assim, apoiando-me em Wielewicki (2001), compartilho do argumento de que a pesquisa não é determinada pelas teorias que a precedem, mas é guiada por elas. Segundo a autora,

o texto teórico contribui para a segurança acadêmica do pesquisador, confere um respaldo maior a suas conclusões. O autor consagrado empresta um pouco do poder já adquirido a seus pares, que vão acrescentar pontos no tecido que forma aquela comunidade interpretativa. Uma vez parte dela, o texto do pesquisador vai gerar novos textos, corroborando ou refutando suas ideias, até que a palavra não mais pertença a seu autor, ela está no discurso, sendo pinçada aqui e ali para formar novos discursos (WIELEWICKI, 2001, p. 29).

¹²⁴ No original: “telling cases of the issues regarding language and literacy that we are attempting to address. Their concrete and ‘ordinary’ character precisely makes the point that these larger themes can be found in local events and practices”.

Ainda, ao empreender um estudo que assume o caráter de transitoriedade, fluidez e contingência da linguagem, percebo a necessidade de, ao mesmo tempo, empreender modos de operacionalizar a pesquisa de forma a tentar construir sentidos de forma local e situada, sem a intenção de generalizar os resultados para contextos genéricos. Nesse sentido, apoio-me em Blommaert (2014, p. 6-7) no argumento de que, em uma perspectiva da sociolinguística da globalização, precisamos estar atentos a três aspectos importantes: a) o alto grau de imprevisibilidade em relação ao que se tenta observar; b) a necessidade de focalizar espaços bem definidos e contextualizados – atentando para os pormenores das atividades comunicativas que neles se desenvolvem; e c) a demanda por conscientização sobre as limitações das terminologias e metodologias disponíveis para as investigações. Dessa forma, sinto-me autorizado a encarar as categorias de análise que construo ao longo do texto como suficientemente coerentes com a perspectiva teórico-metodológica que informa o trabalho.

Particularmente como instrumentos para a geração de dados de pesquisa, lancei mão de alguns daqueles que são tradicionalmente utilizados em pesquisas de cunho etnográfico, isto é: **a)** observações e notas de campo **b)** entrevistas (livres, semiestruturadas e estruturadas), **c)** análise documental e de gravações em áudio/vídeo, e de registros feitos em grupo de rede social (Facebook). Ainda, extensiva revisão bibliográfica em relação aos pressupostos teóricos relacionados com a pesquisa se fez necessária, já que se tratou de um assunto que vem recebendo maior ênfase nos últimos tempos no campo da Linguística Aplicada em âmbito mundial. A triangulação – compreendida aqui como estratégia para análise dos dados que combina entre si os dados obtidos através dos diversos instrumentos utilizados na pesquisa empírica – se deu por meio da busca por argumentações informadas pelos elementos teórico-explicativos que embasam a pesquisa em sua relação com o que se apresentou relevante nos dados gerados ao longo da investigação. Mais precisamente, o Quadro 1 abaixo indica os instrumentos de geração de dados em relação com os objetivos específicos desta pesquisa.

Objetivo	Instrumento(s) de Geração de Dados
1) caracterizar teoricamente o processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto brasileiro em suas relações	- revisão bibliográfica extensiva, com base em produção acadêmica relevante e consolidada na área de Linguística Aplicada;

com perspectiva da pós-modernidade e do pós-estruturalismo em termos de concepção de língua e de encaminhamentos para uma ótica dos múltiplos letramentos e do translingualismo	
2) produzir e analisar material pedagógico para o desenvolvimento de curso sobre a comunicação em inglês aplicado a um contexto brasileiro específico – com foco nas caracterizações resultantes do objetivo 1;	- revisão bibliográfica extensiva, com base em produção acadêmica relevante e consolidada na área de Linguística Aplicada, com foco em intervenções pedagógicas;
3) analisar as práticas adotadas ao longo do curso – especialmente aquelas voltadas à negociação e à colaboração, com ênfase nos momentos em que se transparecem atitudes potencialmente pós-normativas e translíngues.	<ul style="list-style-type: none"> - planejamento e execução do programa do curso (elaboração de materiais, delineamento de atividades e formas de intervenção). - registro de dados por meio da gravação dos encontros do curso em áudio/vídeo; - notas de campo; questionamentos orais e escritos; observação participante; - registro de respostas a enquetes <i>on-line</i> anônimas pelos participantes do curso; - registro de respostas a questionários escritos ao longo dos encontros presenciais - criação e alimentação de página no Facebook durante e após o período de desenvolvimento do curso

Quadro 1 - relação entre objetivos específicos e instrumentos de geração de dados.

3.1 TRABALHO DE CAMPO

Como apontei anteriormente, o que relato aqui é resultado de um processo de investigação informado por elementos etnográficos, numa perspectiva interpretativista de pesquisa. Mais precisamente, para além das reflexões teóricas sobre aspectos do ensino-aprendizagem de línguas que se mostram caros à pesquisa, dados gerados ‘em campo’ também compõem o conjunto de elementos arquitetados para fins de análise, focalizando-se os objetivos traçados ao longo das etapas do estudo. Assim, esta seção se ocupa em descrever os elementos que constituíram o foco empírico do trabalho, relacionando seus principais componentes, ou seja, o planejamento e desenvolvimento das ações que se materializaram ao longo do período de execução das fases que incluíram a participação de outros sujeitos.

Em primeiro lugar, pareceu-me importante delinear a construção de um espaço no qual pessoas de diferentes esferas (intra e extra institucionais) pudessem mostrar espontaneamente seu interesse em participar, e dessa forma, também, garantir o caráter extensionista da ação.

A partir daí, dadas as demandas de desenvolvimento de aspectos pertinentes à pesquisa que se configuraram ao longo do planejamento, iniciei o processo de planejamento de um curso intitulado “**Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa**”, ofertado na modalidade presencial, com duração de quarenta horas-aula¹²⁵, em dois encontros semanais de duas horas-aula (terças e quintas-feiras) entre setembro e novembro de 2015, nas dependências do Campus Curitiba do IFPR (Instituto Federal do Paraná).

Por meio do registro das atividades – antes, durante e após o desenvolvimento do Curso – é que o foco das análises foi direcionado. Para esse registro, compilei o planejamento e delineamento das atividades como coordenador/professor do curso, sob a supervisão de minha orientadora.

Além disso, todos os encontros presenciais foram registrados em áudio e vídeo, a fim de conseguir o maior volume possível de informações relevantes às indagações propostas ao longo do estudo. Paralelamente, notas de campo foram feitas ao final de cada encontro do curso, a fim de ter o registro mais acurado em

¹²⁵ Cada hora-aula com duração de cinquenta minutos.

relação às minhas percepções sobre aspectos que mostraram mais relevância em cada encontro com os participantes do curso, além de minhas percepções sobre o desenvolvimento das atividades e de minha postura frente ao que se configurou.

Outros instrumentos utilizados para geração de dados foram a) questionários semiestruturados, respondidos pelos participantes do curso em momentos específicos ao longo do período (mais especificamente no 1º, 5º e 12º encontros, respectivamente); b) uma página criada em uma rede social a fim de funcionar como canal de contato entre os participantes do curso e como espaço de socialização dos trabalhos realizados por alguns deles no percurso de sua participação no curso, como textos escritos, opiniões sobre assuntos relacionados às temáticas do curso, vídeos produzidos pelos participantes, dentre outros; c) a plataforma *online* PollEverywhere, na qual os participantes puderam responder de forma anônima a questões de análise sobre aspectos do Curso. Adianto que não foi possível utilizar todos os dados gerados pela quantidade elevada de materiais disponíveis ao final da etapa de campo da pesquisa.

3.1.1 Seleção e caracterização dos participantes

A proposta do curso foi apresentada à comunidade interna e externa ao IFPR, por meio da publicação de edital convocatório nos sítios eletrônicos da instituição e através de auxílio de divulgação nos meios eletrônicos da Fundação Cultural de Curitiba, com quem o IFPR já vinha desenvolvendo projetos e ações em conjunto. Para o curso foram ofertadas trinta vagas, divididas em três categorias distintas: dez destinadas ao corpo discente do IFPR Campus Curitiba; dez destinadas aos servidores (docentes e administrativos) da instituição; e 10 destinadas à comunidade externa, ou seja, sem relação institucional direta com o IFPR. As inscrições ocorreram por meio eletrônico e seguiram como critério de seleção a) a ordem de procura pelos interessados dentro de cada categoria de vagas; b) os candidatos terem concluído o ensino fundamental, dadas as demandas de leitura de textos escritos que o curso envolveria; e c) a aceitação dos candidatos em serem gravados durante o desenvolvimento do curso, já que se tratou de campo de pesquisa com registro de dados em áudio e vídeo. Particularmente, em relação ao item c), ao comparecerem presencialmente para confirmarem seu interesse em participarem do

curso, os candidatos foram instruídos quanto ao caráter de pesquisa associado ao curso sendo ofertado e fizeram a leitura na íntegra e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹²⁶ (parte integrante do processo junto ao comitê de ética em pesquisa pelo qual este projeto foi submetido). No caso dos interessados menores de 18 anos, foi obrigatória a presença de um dos pais (ou responsável legal) para a leitura, aceitação e posterior assinatura do referido termo. Ao final do processo de inscrições, o grupo de participantes contava no total com exatamente trinta participantes, seguindo-se o número de vagas destinadas a cada categoria. Dentre aquelas pessoas, havia homens e mulheres, de quatorze a oitenta e um anos de idade, alguns estudantes da instituição, alguns servidores (técnico-administrativos e docentes), e alguns provenientes de outros espaços externos ao IFPR, todos brasileiros. Ao final das inscrições, todos os perfis de vagas do curso haviam sido preenchidos de maneira igualitária, ou seja, com 10 participantes em cada categoria.

Dentre as características daqueles indivíduos, para além dos estudantes e servidores públicos (auxiliares administrativos, professores, uma técnica em radiologia), o grupo também era composto por uma secretária executiva, uma tradutora e uma pedagoga. Ainda, no intuito de levantar algumas características sobre aquele grupo que se constituía, constatei por meio de um questionário sócio-educacional¹²⁷, que grande parte deles já havia tido alguma experiência com aprendizagem de idiomas estrangeiros, tanto por meio de cursos de idiomas que frequentaram até aquele momento, ou por meio de disciplinas ofertadas na escola regular. Em apenas um caso um dos participantes não mencionou nem mesmo algum contato com idiomas estrangeiros na escola. Outra particularidade levantada foi a eventual experiência desses participantes do curso em países estrangeiros ou interação com pessoas estrangeiras. Nesse sentido, as respostas ao questionário sócio-educativo foram bastante diversificadas, pois variaram desde nenhum contato com estrangeiros ou passagens por outros países, até certo contato com estrangeiros de diversas partes do mundo no trabalho, em situações esporádicas ou em grupos de interesse dos quais os participantes faziam parte, passando por contatos virtuais por meio de mídias sociais e até um caso de contato frequente com estrangeiros membros da família de uma das participantes do curso. Além disso,

¹²⁶ Como consta no Apêndice 1 deste texto.

¹²⁷ Como consta no Apêndice 2 deste texto.

houve relatos de experiência de períodos mais curtos (ou mais longos) em países diversos, na América Latina, América do Norte ou Europa por alguns participantes, até a afirmação de alguns participantes de não terem nenhum trânsito internacional até aquele momento. A partir desse levantamento contextual, foi possível perceber que, de saída, o grupo de participantes do curso “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa”, o qual, de agora em diante, chamarei de “o Curso”, já apresentava muitas características associadas a uma percepção de diversidade que a mim muito interessava, pois, a partir dessas diferenças (e de muitas outras), o coletivo mostrava um potencial de encontros (e prováveis desencontros) com discursos e práticas sobre a comunicação contemporânea instigantes e positivamente desafiadores.

O Curso foi desenvolvido nas dependências do Campus Curitiba do IFPR, uma instituição pública federal de ensino, com foco principal na formação Profissional e Tecnológica, ofertando cursos (de Formação Inicial, Técnicos de nível Médio e Superiores de Tecnologia, além de cursos de extensão e pós-graduação) para Curitiba e região metropolitana. O espaço físico do campus, localizado na região central da cidade, conta com salas de aula tradicionais além de laboratórios de informática e de trabalho/pesquisa nas áreas técnicas relacionadas aos cursos ofertados pela instituição. O Curso ocorreu, basicamente, em dois espaços distintos, diretamente relacionados às etapas de desenvolvimento, ou seja, a “Etapa 1”, compreendida como a primeira metade do Curso, ocorreu em uma sala de aula tradicional, constituída por carteiras escolares localizadas em espaço contendo quadro negro e projetor multimídia, e a “Etapa 2” aconteceu em um laboratório de informática, dada a necessidade de utilização de computadores com acesso à Internet, além de outras ferramentas digitais para o desenvolvimento das atividades planejadas para a segunda metade do Curso.

3.1.2 Considerações Éticas

A presente seção explora aspectos éticos que foram considerados ao longo do desenvolvimento da pesquisa em consonância com as demandas que se apresentam no cenário contemporâneo da investigação em LA, e também tece considerações sobre como essas demandas ajudaram na constituição do objeto de estudo aqui relatado, juntamente com seus desdobramentos. Tomando esta

pesquisa em uma perspectiva que situa o ensino-aprendizagem de línguas em um pano de fundo sociocultural, percebo que as tentativas de dar conta de aspectos sociais da construção do conhecimento ocorreram de maneira integrada. Dessa forma, grande contextualização e situacionalidade passaram a compor as relações entre os participantes da pesquisa. Como resultado, vislumbrei uma grande necessidade de consideração de aspectos éticos relacionados à empreitada investigativa, especialmente quando comparada a estudos que se baseiam em um paradigma 'laboratorial', com menor preocupação com aspectos contextuais.

Como entendimento inicial e abrangente, baseando-me em Celani (2005), compreendo esta pesquisa no intuito de evitar prejuízo de qualquer espécie aos participantes, dentre eles inclusive o pesquisador, assim como para a profissão de pesquisador e para a sociedade. Nesse sentido, entendo que todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em um processo investigativo precisam ser asseguradas quanto à preservação de seus direitos fundamentais e de sua dignidade humana, mais particularmente, relacionados ao exercício e à manutenção de suas liberdades individuais, de sua autonomia, igualdade e segurança. Além disso, também compreendo como uma postura ética aquela que atende a critérios coletivamente estabelecidos pela comunidade acadêmico-científica no que se refere à conduta apropriada no trato com o fazer investigativo, a fim de excluir do rol de práticas aquelas consideradas não éticas, como o plágio e o desrespeito à propriedade intelectual, por exemplo. Dessa forma, percebo meus entendimentos em relação à condução desta pesquisa em uma perspectiva ética em consonância com aspectos éticos de óticas macro e micro, como apontados por Kubanyiova (2008). Brevemente, a autora (ibid) advoga pela observação de tais aspectos ao se planejar e conduzir um projeto investigativo.

Mais especificamente, os aspectos "macro" dizem respeito à conformidade com as práticas institucionalizadas e às orientações contidas em códigos de conduta mais gerais que informam sobre os procedimentos legais e protocolos coletivamente instituídos. Assim, esta pesquisa teve seu projeto analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR (Processo 48295015.0.0000.0102) e obteve parecer favorável pela instituição (como consta no Apêndice 3 deste texto). Como um dos requisitos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como o que consta no já mencionado Apêndice 1.

Os aspectos “micro”, por sua vez, fazem referência, de modo mais concreto, às decisões tomadas especificamente nos momentos em que a pesquisa se desenvolve. Nesse sentido, relacionam-se com um entendimento de que “a característica relacional do esforço de pesquisa não envolve a utilização de rótulos ou a marcação de itens, mas está, ao invés disso, preocupada com as decisões particulares e como elas afetam as pessoas envolvidas no estudo” (KUBANYIOVA, 2008, p. 507)¹²⁸.

Particularmente, no que diz respeito ao trabalho aqui apresentado, por se tratar de uma proposta investigativa no âmbito das pesquisas educacionais, percebo que, para além da necessidade de se considerar os aspectos mais abrangentes no que tocam as questões éticas, as relações assimétricas entre os participantes e as relações de poder parecem ter papel ainda mais destacado. Nesse sentido, percebo que os participantes (que não o pesquisador) passam a ter papel muito mais proeminente no processo de pesquisa, desde o seu esclarecimento em relação aos objetivos de sua participação em uma investigação – pelo menos aqueles mais gerais, já que, ao longo do desenvolvimento do trabalho, outros objetivos mais específicos podem se configurar ‘na ação’ ou até mesmo após a etapa empírica ter sido completada – até sua participação na tomada de decisão quanto ao modo de interpretar os dados gerados ao longo do processo de pesquisa. Neste último ponto, assumo que as interpretações aqui registradas são de minha autoria, mas tenho como ponto pacífico que a condução das atividades, especialmente a partir da segunda metade do Curso, procurou uma redistribuição das forças e das relações de poder de forma menos assimétrica, pelo menos na minha percepção, que poderão ser avaliadas também nas análises que fiz sobre momentos específicos ao longo do Curso. Nesse horizonte, entendi como possível utilizar as potencialidades de uma empreitada colaborativa como a que foi proposta nesta pesquisa com a possibilidade de reconfiguração de novas regras localmente negociadas com vistas a reposicionamentos sociais e à transformação crítica, como apontado por Mateus *et al* (2014).

Dito de outra forma, agindo de modo alternativo, ao invés de buscar redistribuição de poder nas análises, por meio do retorno dos escritos aos

¹²⁸ No original: “relational character of the research endeavour does not involve sticking labels and ticking boxes but is, instead, concerned with the particular decisions and how these affect the specific people being studied”.

participantes para que pudessem refletir e até sugerir reinterpretações sobre o que foi analisado, preferi uma abordagem que tentou considerar essa atitude de forma mais inclusiva do ponto de vista da colaboração ao longo do planejamento coletivo de grande parte do curso: não porque não acredite que a socialização, e possível ressignificação dos resultados, não expandam ainda mais o caráter ético da pesquisa, mas porque, tendo em vista que o poder de decisão sobre os procedimentos da pesquisa quase sempre recai no pesquisador (CAMERON et al., 1992), me pareceu ainda mais coletivamente ética e empoderadora uma atitude que me impelisse a analisar dados gerados por um coletivo que se propôs a partilhar da tarefa de encaminhar parte daquilo que foi proposto por mim em momento mais inicial. Assim, ao empreitar um conjunto de práticas informadas pela colaboração, meu papel de professor-pesquisador tentou se constituir eticamente porque abrangeu a intencionalidade de redistribuir as relações de poder junto ao grupo, buscando legitimar as vozes dos participantes na condução dos eventos.

Mesmo assim, considero crucial entender a questão ética, também, como o enfraquecimento da hierarquia entre pesquisador e pesquisado, como aponta Takaki (2012). Como argumenta a autora, é no interstício dos diálogos que a linguagem apresenta potencial para esse enfraquecimento, resultando em efeitos mais positivos para as partes envolvidas. Um exemplo desse enfraquecimento, a meu ver, recai nas possibilidades de interpretação criadas e recriadas a partir das paráfrases e reinscrições intencionalmente instigadas e estimuladas por um pesquisador que se pretende ético. Desse modo, ao invés de impor certas visões sobre as coisas do mundo, interpreto que o incentivo às reinserções no discurso abre mais espaço para o respeito e para a ética. Além disso, a linguagem relaciona a ética como elemento de transformação do olhar do pesquisador, particularmente informado pela percepção de incompletude, do desconhecimento e das falhas de nossas empreitadas explicativas. Desse modo, utilizando as palavras da autora, concebo que uma pesquisa que se pretende ética “trata pesquisador e pesquisado como co-pesquisadores com diferentes saberes que podem ser transformados a favor de ambos nessa relação” (TAKAKI, 2012, p. 105).

4 O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO

A ação resultante do planejamento da etapa empírica desta investigação se materializou, como já antecipado, na oferta de um curso de extensão intitulado “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa” nas dependências do Campus Curitiba do IFPR, instituição onde exerço a função de professor de inglês. O Curso foi pensado em uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês que tentasse abarcar reflexões sobre como a comunicação (em inglês) pode ser ressignificada, particularmente no intuito de construir espaços e práticas colaborativas de construção de sentidos. Do ponto de vista das intenções iniciais de minha parte como professor proponente, compreendo que discussões relacionadas a Práticas Translíngues, *World Englishes* e Inglês como *lingua franca*, além aquilo que caracterizei como um olhar ‘pós-normativo’ serviram de molas propulsoras para os encaminhamentos teóricos sobre comunicação em inglês na contemporaneidade, atravessados por práticas de Letramento Crítico (LC), perspectiva educacional que embasa o trabalho aqui apresentado.

Passo, ao longo desta seção, por meio das subseções que constituem o presente capítulo, à análise das categorias construídas (e elencadas) em relação ao que vislumbrei como relevante de apreciação em relação à busca por argumentação que sustente aquilo que se pretendeu investigar. Nesse sentido, os títulos atribuídos a cada subseção indicam tais categorias. Para tanto, foi preciso buscar por: a) elementos que evidenciem práticas de Letramento Crítico (LC) por parte do professor ao longo do desenvolvimento do Curso e seus desdobramentos na continuidade dos encaminhamentos junto ao grupo; e b) elementos que evidenciem e deem suporte a Práticas Translíngues e colaborativas em suas possíveis formas por parte do coletivo envolvido no desenvolvimento do curso de extensão. A opção por práticas de LC por minha parte se deveu, especialmente, por conta de eu assumir a importância da inclusão de práticas reflexivas em ambientes pedagógicos a partir das posições-sujeito que, tradicionalmente, têm e dão mais e maior legitimidade aos encaminhamentos pedagógicos. Assim, creio que o dissenso passa a ser encarado como espaço de construção de sentidos mais plurais e inclusivos.

Com vistas a reforçar a intencionalidade deste texto em se constituir em consonância com uma perspectiva rizomática de investigação e construção de argumentos, indico que a leitura daquilo que relato não demanda dos leitores,

necessariamente, aterem-se na busca por maior centralidade em uma ou outra categoria analisada. Alternativamente, cada categoria pode ser lida como apenas mais um dos pontos que se construíram na tessitura do que pretendi argumentar globalmente neste texto. Dessa forma, a organização cronológica dos dados e de sua interpretação não significa mais do que a simples necessidade de organização do texto em relação ao gênero acadêmico. Assim, interpreto que leituras tidas como “fora de ordem” não alteram em absoluto a importância das categorias construídas ao longo desta seção do texto, e complemento que leituras desse tipo podem, inclusive, ajudar na construção de outros sentidos também positivamente relevantes. Ainda nessa direção, assumo que a extensão das argumentações também não caracteriza, necessariamente, maior ou menor importância aos elementos sendo analisados. Dessa forma, esclareço que o fato de que mesmo que as análises difiram entre si em relação à sua extensão não significa que algumas sejam mais importantes do que outras, mas, sim, que a presença de toda e qualquer categoria ao longo do texto apresenta relevância equivalente e complementar para a construção dos argumentos. Assim, torno explícito que análises mais ou menos extensas têm igual importância na construção do que pretendo argumentar em sentido amplo.

Nessa direção, imaginei que seria interessante e produtivo tornar visualmente perceptíveis meus referenciais mais gerais, mantendo-se em mente que esses temas não são fixos e/ou observáveis apenas em uma ou outra etapa do trabalho, mas tentam explicitar quais deles foram mais enfaticamente explorados ao longo do Curso, dados os objetivos delineados para a investigação. Para tentar dar conta dessa preocupação, optei por organizar essas referências em uma ótica rizomática, e ela se materializou como aponto a seguir:

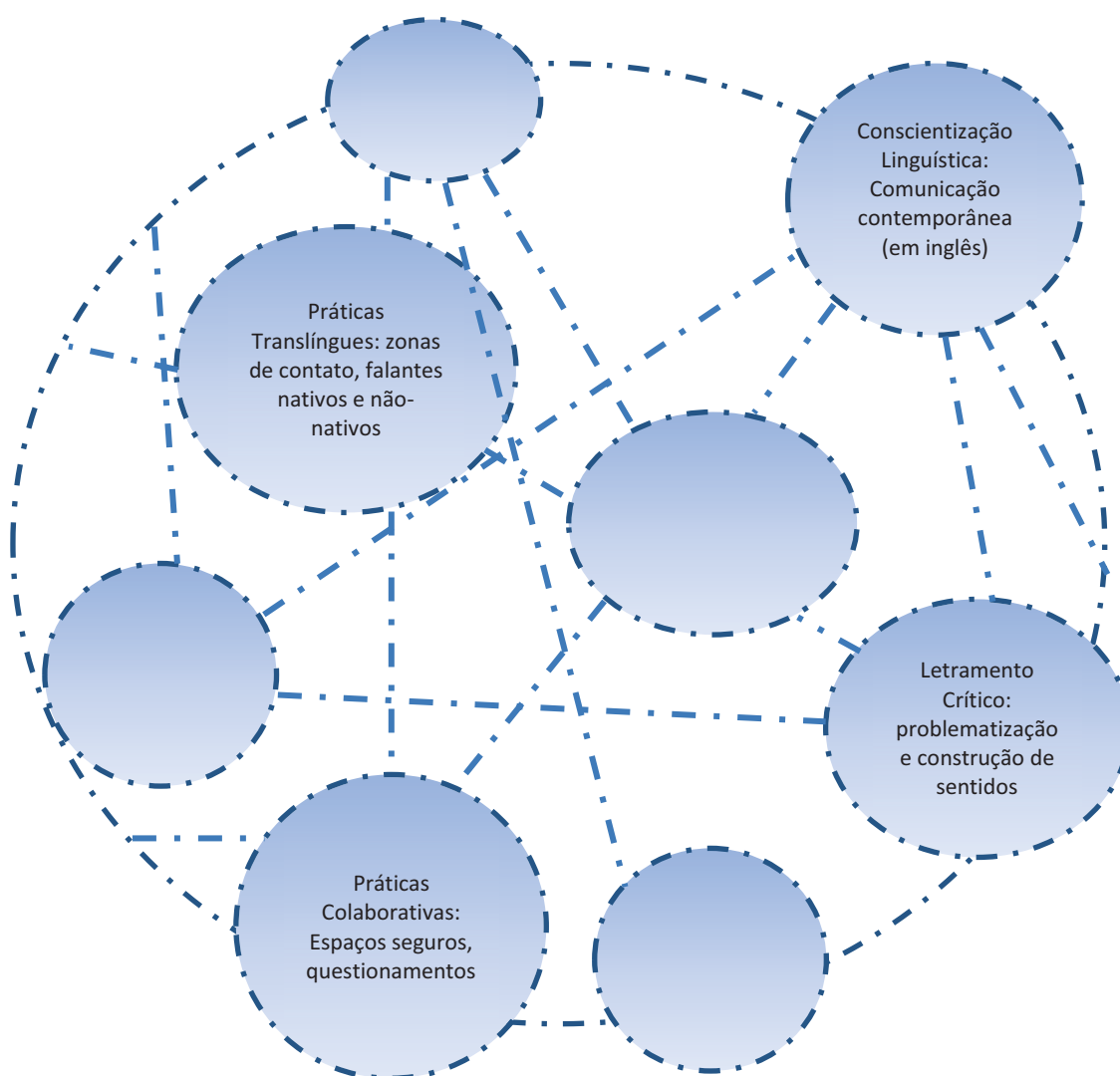


Figura 1 – Esquema rizomático de possíveis inter-relações entre os referenciais para análise.
Fonte: o autor.

Dessa maneira, temos como categorias de referência mais enfatizadas as questões de **Conscientização Linguística**, **Práticas Colaborativas** e **Práticas Translúngues**, essas três perpassadas por uma noção situada de **Letramento Crítico**, perspectiva educacional particularmente assumida por mim. A partir de minha interpretação ao propor a Figura 1 (acima), compreendo que os itens deixados em branco significam quaisquer outras possibilidades de temas relacionados à comunicação e à educação linguística que não foram abordados diretamente ao longo do Curso. A opção pelas bordas e linhas pontilhadas, por sua vez, faz referência ao caráter de permeabilidade e não fixidez das categorias.

Mesmo tendo como indiscutível a ideia de que todas as referências se inter-relacionam em diversos momentos da pesquisa, e particularmente ao longo da

execução do trabalho junto aos participantes, foi minha intenção tentar trabalhar com esses referenciais de forma mais ou menos linear, no sentido de criar momentos mais definidos para cada um deles.

Nessa perspectiva, as atividades propostas na primeira metade do Curso¹²⁹ focalizaram mais intensamente o que chamo Conscientização Linguística. Mas isso se deu por meio de elementos provenientes de questões sobre Práticas Translíngues e zonas de contato, por exemplo, o que reforçou ainda mais o caráter de indissociabilidade entre tais elementos naquele contexto. Dessa forma, encontro apoio na relação entre uma perspectiva rizomática e Práticas Translíngues na construção de sentidos, especialmente a partir de uma orientação espacial para a comunicação (CANAGARAJAH, 2018).

Segundo essa ótica, a construção de sentidos ocorre enquanto os participantes tentam exercer atividades em um contexto social e material completo, e, para isso, lançam mão de todo e qualquer recurso linguístico/semiótico disponível, incluindo gestos, palavras, objetos, relações de poder e convenções discursivas e precisam entender como alinhar tais recursos para serem significativos, criando repertórios espaciais de comunicação. Na mesma direção, como reforçam Deleuze & Guattari (op. cit.) em relação às características do rizoma,

todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Desse modo, o diálogo entre a perspectiva rizomática e a das Práticas Translíngues ajuda na construção do argumento de que olhar para o ensino-aprendizagem de línguas a partir desse diálogo nos direciona para o exercício de movimentação para fora e para dentro dos repertórios espaciais, baseando-nos nas práticas sociais de construção de sentidos. Acabamos, portanto, focalizando formas

¹²⁹ Ou seja, nas primeiras dez aulas, de um total de vinte aulas de cem minutos cada.

de adaptação e práticas de alinhamento entre os recursos semióticos relevantes, as condições materiais e as relações sociais (CANAGARAJAH, 2018, p. 48).

Além disso, compreendo a crucial importância de argumentações sobre as possibilidades de inserção de atitudes crítico-reflexivas no ensino-aprendizagem de línguas como, por exemplo, exposto por Pennycook (2004b) no que descreve como “momentos críticos”. Tais momentos, argumenta o autor (ibid), podem ser percebidos e aproveitados pelos professores para a potencial criação de momentos de reflexão, ou como expõe Duboc (2012) naquilo que caracteriza como “as brechas” dos currículos de formação de professores de inglês. Nesse sentido, este trabalho buscou certa expansão dessas possibilidades. Assim, o que se pretendeu foi desenvolver um conjunto de práticas fundamentalmente informadas pela intencionalidade em se questionar quaisquer aspectos sobre a comunicação transnacional contemporânea junto ao grupo participante da pesquisa. Em vista disso, tenho a clara percepção de que, com o tempo, o grupo construiu um espaço relativamente seguro, no qual momentos de reflexão e crítica deixaram de ser esporádicos e passaram a permear muitas das práticas propostas, tanto pelo professor como aquelas resultantes da colaboração do grupo, mesmo entendendo que o desconforto e o dissenso também fizeram parte dessas práticas, particularmente foram resultantes delas.

O fato de haver um número significativo de interessados em participar (todas as 30 vagas ofertadas foram preenchidas) de um curso que não trazia em si uma explicação explícita e rígida de seu conteúdo já pareceu dar indícios de que as pessoas buscam, sim, por alternativas formativas fora de um discurso institucionalizado e canônico, como cursos de idiomas, por exemplo. Além disso, a permanência de parte significativa dos participantes até o término da carga horária prevista para o curso (dos 30 que iniciaram o Curso, 15 seguiram até o final) também indicou que, de alguma forma, esses participantes perceberam alguma relevância daquelas práticas para sua formação. Ademais, as práticas de colaboração que se construíram ao longo do desenvolvimento do curso, particularmente aquelas resultantes da possibilidade de negociação quase total sobre o conteúdo do Curso permitem argumentar sobre a possibilidade de criarmos situações educacionais mais participativas, inclusivas e engajadas com a reflexão e a criticidade.

Ao mesmo tempo, nem só de momentos tranquilos o Curso se constituiu. Diversos foram as situações em que o dissenso, a inquietação e o conflito permearam aqueles encontros, como apontarei mais adiante. Atribuo isso ao caráter de abertura para a participação mais plural que foi sendo delineado desde os primeiros dias. Percebo que esse desconforto também surgiu porque, aos poucos, o espaço do Curso foi sendo cada vez mais construído como uma ação coletiva em um contexto educacional no qual o processo de ensinar-aprender (inglês) é compreendido como algo bastante tradicional, marcado por práticas e eventos relativamente previsíveis.

Dessa forma, ao possibilitar certa reconstrução de entendimentos diversos sobre o que se tem como tradicional em ações de ensino-aprendizagem de línguas, o Curso também se mostrou como um lugar onde possíveis angústias relacionadas, por exemplo, ao encaminhamento das atividades e aos resultados esperados após seu término poderiam aflorar.

Além disso, tenho clareza de que em diversos momentos alguns participantes não se mostraram muito receptivos em relação à condução da proposta do Curso. Talvez por isso, ou por outras razões, o número de participantes a finalizarem o Curso tenha sido menor, embora não significativamente, do que aquele dos participantes que se inscreveram e vieram aos primeiros encontros. Nesse sentido, fiz tentativas de alcance dos desistentes por contato eletrônico a fim de compreender possíveis razões de sua saída do Curso, mas não obtive respostas.

De toda forma, o modo como o material empírico foi tratado a seguir, ao longo das análises apresentadas neste capítulo, levei em consideração aspectos que evidenciassem possibilidades de relações entre aquilo que foi proposto durante o desenvolvimento do Curso, a fim de criar diálogos interpretativos com as considerações teóricas que impulsionaram as minhas escolhas metodológicas. Nesse sentido, adianto que, por vezes, lancei mão de diferentes momentos do Curso para levantar argumentos sobre o mesmo tema. Em relação à indicação da origem dos dados em relação aos instrumentos utilizados, optei por utilizar a seguinte codificação:

- **Aula X**: indica o encontro presencial do Curso os dados se referem, no qual “X” pode variar entre 1 e 20 (o total de encontros do Curso).

- **EnqOnline**: indica resposta à enquete respondida em plataforma de enquetes on-line¹³⁰. Neste caso, as respostas foram feitas anonimamente, com o intuito de possibilitar mais espaço de participação e foco no conteúdo das respostas, sem a preocupação com a identidade de quem respondia.

- **DepFaceboook**: indica dados gerados a partir da participação dos envolvidos no Curso em uma página criada no Facebook, especialmente para os membros do Curso.

Além disso, importante ressaltar que os nomes utilizados ao longo das transcrições citadas são fictícios (escolhidos por mim), dada a necessidade de preservar as identidades e a confidencialidade dos participantes, como informado no item h do Apêndice 1.

4.1 ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Antes de passar à discussão e análise do processo de elaboração do percurso pedagógico desenvolvido ao longo da etapa empírica do estudo, entendo ser extremamente relevante ressaltar o caráter processual da produção de tais materiais. Antecipo que o conjunto de estratégias metodológicas e materiais pedagógicos não foram pensados *a priori* para que mais tarde fosse “aplicado” para se analisar seus efeitos, como se em uma ótica verificacionista. Ao invés disso, a elaboração do material a ser utilizado ao longo do curso levou em conta a argumentação de Kumaravadivelu (2001) em relação ao que o autor chama de Pedagogia do Pós-método, significando uma procura por uma alternativa ao conceito de método, ao invés de um método alternativo. Nesse sentido, o autor argumenta (ibid) que qualquer tentativa de se descobrir um método melhor ou novo dentro do quadro tradicional de referências está sempre fadada ao condicionamento pelo construto da marginalidade associada ao papel de professor como aplicador de teorias de ensino e aprendizagem e, por isso, irá sofrer dos mesmos insucessos que tanto se discutem no campo das pedagogias linguísticas.

Alternativamente, o que o autor propõe (ibid) é um processo no qual os professores de línguas e os formadores de professores tomem iniciativas locais e

¹³⁰ Aqui refiro-me à plataforma PollEverywhere, disponível em: <https://www.polleverywhere.com/>

com base em seus conhecimentos pessoais e profissionais para construir coletivamente pedagogias que abarquem suas necessidades, desejos e contextos.

Para irmos um pouco mais adiante, a partir de uma tentativa de construção de práticas colaborativas ao longo do Curso, além da necessidade de pensar os materiais pedagógicos de acordo com o contexto no qual o Curso se constituiu, foi intencional a inclusão das vozes dos participantes também no planejamento daquilo que seria desenvolvido a partir da segunda metade, com vistas na diminuição da assimetria estudante-professor também nessa etapa do trabalho.

4.1.1 Espaços seguros para os questionamentos

Na primeira aula, passamos quase metade do tempo nos conhecendo um pouco melhor, falando brevemente sobre os contextos individuais de cada um, e sobre possíveis interesses que aquele coletivo possuía em comum. Depois de os participantes se apresentarem pessoalmente em pequenos grupos e tentarem, logo em seguida, apresentar seus grupos aos outros grupos da turma, fizemos uma roda de conversa sobre quais características constituíam aquele coletivo. Em seguida, retomei a atenção do grupo e tentei esclarecer meu ponto de vista sobre a importância dos termos que davam nome ao Curso, partindo do caráter colaborativo da proposta. Nesse sentido, explicitiei que o Curso não havia sido pensado em uma lógica de o professor ser o proponente único das atividades e que havia certa expectativa de trabalho coletivizado. Pude perceber, desde o início do Curso, que o grupo era formado por pessoas que ajudaram na criação um clima de descontração e de participação ativa, como será possível perceber em diversos momentos a partir das transcrições feitas ao longo desta seção.

Como atividade inicial, previ a necessidade de criar espaços de comunicação que valorizassem, desde os primeiros encontros da turma, a participação efetiva do maior número possível de pessoas durante as aulas em um ambiente que pudesse ser percebido como seguro, especialmente porque muitas das atividades a serem desenvolvidas pressupunham uma tomada de voz por parte dos participantes para expressarem suas opiniões em momentos de reflexão e questionamento. Para esse

fim específico, tomei como referência o que é proposto pela metodologia OSDE¹³¹ que, em resumo, se constitui como um conjunto de procedimentos que valorizam práticas que “desenvolvam a habilidade de questionar e interpretar pressupostos (incluindo nossos próprios) e de analisar as implicações das ideias/afirmações (de onde as perspectivas podem estar vindo e para onde elas podem nos guiar. Isso está relacionado com um nível diferente de leitura (da palavra e do mundo) que chamamos de ‘Letramento Crítico’” (OSDE booklet, p. 3).

Assim, ao tomar como amparo os princípios sugeridos pela referida metodologia, fiz uma adaptação do material sugerido por esta como princípios e procedimentos de reflexão¹³² antes mesmo da primeira aula, e o resultado foi a produção do material constante do **Apêndice 4**.

A partir da discussão coletiva (em duplas) dos textos propostos no Apêndice 4 em relação aos princípios apontados pelo material adaptado, os quais versavam sobre: 1) Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu contexto próprio; 2) Todo conhecimento é parcial e incompleto e 3) Todo conhecimento pode ser questionado, os participantes puderam experimentar, logo no início do Curso, algumas práticas de reflexão e posicionamento informado sobre si próprios e seus colegas, particularmente visando à criação de um ambiente acolhedor da pluralidade de ideias e opiniões que constituíam aquele grupo.

Por meio da discussão sobre os diferentes pontos de vista que emergiram sobre os textos utilizados como base para discussão e do compartilhamento das interpretações, aquele coletivo começou a vivenciar alguns momentos de construção de sentidos com base nas relações que se constituíam naquele espaço. Entretanto, pelo fato de o tempo já estar próximo do fim naquele primeiro encontro, foi necessário fazer uma retomada coletiva das discussões no segundo encontro, como aponto a seguir. Percebi que houve um envolvimento interessante de vários participantes com os pontos levantados na discussão da aula anterior, especialmente porque muitos deles trouxeram anotações interessantes na aula seguinte, como foi o caso de Marineide.

¹³¹ Do inglês *Open Spaces for Dialogue and Enquiry*. A metodologia foi desenvolvida por um coletivo de professores junto com o Centro para o Estudo da Justiça Social e Global da Universidade de Nottingham, na Inglaterra.

¹³² O material se intitula **OSDEprinciplesprocedures** e foi acessado pelo site: www.osdemethodology.org.uk em 23/02/2011.

Aula 2

Professor: Alguém anotou, alguém com a memória muito boa?

Marineide: Eu anotei.

Professor: Anotou?

Marineide: O primeiro é assim, é, bagagem, em relação à bagagem de cada um, né? O que cada um carrega, é... Daí o segundo, a gente falou assim, o que é observado e concluiu que depende da interpretação de quem vê. O conhecimento é parcial e incompleto. E o terceiro é que todo conhecimento pode ser questionado¹³³.

Desde o primeiro dia de encontro e a partir das discussões subsequentes com base no que propõe a metodologia OSDE, tentei deixar explícito que o curso seria informado por uma postura reflexiva, pelo menos de minha parte. Assim, como resultado da discussão feita no primeiro encontro e sua retomada no segundo encontro, foi possível perceber que os participantes encararam, grosso modo, tal postura como algo possível de ser desenvolvido. Após a retomada dos pontos que chamaram a atenção dos participantes na aula anterior, tentei criar uma atmosfera na qual divergências interpretativas pudessem emergir, particularmente no intuito de criarmos um espaço de convivência que assumisse a pluralidade como pano de fundo. A seguir, indico em negrito alguns desse momentos em que tais diferenças na construção de sentidos pareciam já marcarem algumas particularidades.

Aula 2

Professor: Vamos tentar dar uma revisada. A gente leu um kit de textos, não foi?

Coletivo: Foi/sim.

Professor: E esse kit de textos falava sobre o quê? Qual o assunto?

Alunos em ordem aleatória: Conhecimento... como a gente entende o conhecimento... diferenças em se entender o conhecimento...

[...]

Professor: Vocês podiam dar alguns exemplos dessas diferenças que ficaram mais claras? Só pra gente tentar refrescar um pouco a memória...

Juliana: **Pra mim, a diferença é a questão do conhecimento científico, que é baseado em... é... medições, assim, uma coisa bem exata, né? E é diferente dos outros textos em que a apreensão do conhecimento depende da bagagem que você carrega e, enfim, é mais maleável, assim, né?**

¹³³ Como esclarecimento, em relação ao registro feito pelos participantes em áudio, decidi manter a sintaxe exata presente nas gravações, sem preocupação com norma padrão, me atendo somente aos sentidos possíveis das falas. Nos registros escritos, também optei por deixar os trechos como foram escritos originalmente, sem interferências minhas na grafia, ou em questões de norma padrão.

Vera: Uma coisa que eu lembro é que, a busca por uma sociedade perfeita, que a maioria acho que não concorda, que é possível uma sociedade perfeita.

[...]

Professor: Eu tinha colocado essa pergunta pra vocês tentarem pensar um pouquinho: como que você acredita que isso já fez parte - ou não fez parte - ou faz parte - de situações de aprendizagem ao longo da sua... história, né?

Maria do Carmo: Experiência escolar... (risos)

Professor: Pode ser escolar, pode ser outra situação... a ideia aqui é que vocês tentassem buscar isso em termos de memória mesmo...

Vera: **Eu, como professora, procuro sempre dizer pros meus alunos que o conhecimento não é absoluto, que... nem eu sei tudo, e que muitas coisas eles também sabem - e que (inaudível) a verdade.** Tem um exemplo bem prático, até, que a gente tá vivendo, em relação ao verniz que é utilizado em amálgama etc, e que tem alguns autores que afirmam que é utilizado e outros que afirmam que não é utilizado. Tem um grupo brasileiro que diz assim: às vezes, não tá usando mais, mas tem uma instituição que é a USP, usa. Então, como é que a gente fica? Eu quero mostrar pra eles como é que a compreensão é mutável.

Professor: Pra ficar mais claro esse assunto, você tá falando sobre o que? Sobre dentista?

Vera: Sobre dentista, sim, sobre o que vai embaixo do amálgama, aquele material prateado. Então, há controvérsias... tem gente que diz que não é pra usar mais e tem cientista dizendo que é pra continuar usando. [...] **E eu quero que meus alunos vejam que a ciência também tem essas dúvidas, que nem o professor sabe tudo e nem a ciência sabe tudo.**

Maria do Carmo: Assim, a pessoa tem, tem uma ideia mas as vezes não é a certa.

[...]

Lilian: Então, **não é nem porque você opta por mudar, é porque a dinâmica do tempo é isso, você se obriga a mudar (inaudível)... as coisas te obrigam a mudar...**

Professor: Dá pra chegar a certa conclusão, mas assim, uma conclusão que seja assim, não fixa... de que nem tudo que a gente faz a gente consegue decidir... às vezes as coisas são decididas pela gente?

Roberto: Já vem pronto, né?

Maria do Carmo: Você sabe por um tempo, aí, sem querer, você é empurrado...

Professor: Mas ao mesmo tempo, a gente tá preso num sistema que dá a ideia inicial de que as pessoas não teriam pra onde escapar... mas ao mesmo tempo, a gente percebe que há inovação... elas inovam... então, a gente tá "preso" mas também tem espaço pra inovar... né? Parece algo que tá sempre...

Maria do Carmo: **Se contradizendo...**

Professor: Em movimento, ou em contradição...

Maria do Carmo: **Você pode e não pode... (risos)**

Os elementos destacados acima já dão certa pista de que a criação de um espaço seguro (no qual os participantes se sentissem suficientemente confortáveis

para refletirem sobre suas próprias perspectivas sobre as coisas no mundo) estava ocorrendo a contento. Explicando um pouco mais, temos algumas possibilidades de entendimento sobre a construção daquele espaço de convivência do Curso como um local no qual não seria impróprio nos descolarmos de nossas visões de mundo, mesmo se tratando de um ambiente no qual, supostamente, o conhecimento é **adquirido** pelos alunos, no caso a escola, e onde poderia haver expectativas em se **transmitir conhecimentos** sobre Comunicação Internacional, o foco da proposta. Por exemplo, a fala de Vera sobre os conflitos científicos e acadêmicos na área da odontologia sugerem que ela, como atuante nessa área, também carrega as contradições sobre como proceder profissionalmente, e mais ainda, sobre como ela mesma se sente bem em dividir tais contradições com seus alunos, já que atua como professora na mesma instituição. A fala de Lilian, quando cita que “não é nem porque você opta por mudar, é porque a dinâmica do tempo é isso, você se obriga a mudar”, também evidencia certo pertencimento ao espaço de reflexão, pois indica que na sua leitura, nem tudo o que fazemos ou nem todas as mudanças pelas quais passamos seriam, de fato, de nossa responsabilidade. Na mesma direção, temos Maria do Carmo, que indica sua concordância com essa última perspectiva. Nesse sentido, interpreto essas possibilidades, abertas por uma postura crítico-reflexiva, e ainda mais importante, de compartilhamento de perspectivas, como potencial para que possamos perceber, como disse Menezes de Sousa (2011, p. 298), que “estamos ‘implicados’ um no outro. O que significa isso? O importante é perceber como cada eu está implicado no outro, [...], conectado com o outro, estar atento ao fato de que as necessidades e valores do outro se conectam às nossas, e vice-versa”. Naquele momento de compartilhamento entre os participantes, interpreto que estávamos criando possibilidades de entendimento daquele espaço em um espaço de pertencimento, onde a diversidade de perspectivas poderia ser um dos elos que nos fazia coletivo, em uma ótica de pertencimento mútuo ao terreno das diferenças.

Para além desse contato com diferentes modos de interpretar os estímulos trazidos para a discussão houve, também, na mesma aula, abertura suficiente para que os participantes já se posicionassem em relação aos sentidos que construíram com base na atividade proposta, mostrando que o dissenso estava presente naquele grupo. O diálogo a seguir ilustra essa tomada de posicionamento.

Lilian [falando sobre a figura das portas no material do Apêndice 4]: Pra mim a imagem mental é assim... cada vez que você passa por uma porta a porta de trás se fecha. Você já aprendeu, aquilo já ficou. Agora você vai pra frente. [...] Você empurra a caminhada... você empurra a posição.

Juliana: Mas, eu discordo. Porque você passou pela primeira [porta] e teve um conhecimento. Daí, você vai passar pra segunda com um novo conhecimento... com esse novo, se você voltar pra primeira, você já vai voltar diferente.

Lilian: Mas você já passou por aquela [primeira porta], você não tem mais necessidade de voltar, é isso?

Juliana: Não. É que... você não entendeu... é assim, olha... o segundo conhecimento que eu tenho, quando eu passar por aquele primeiro **de novo**, eu já vou **ver** diferente.

Maria do Carmo: Mas ela quer dizer que você não volta, que você já passou por aquilo... mas tudo o que você passou você guardou alguma coisa...

Roberto: Você precisa aqui do de trás... de vez em quando você vai ter que voltar...

Juliana: **Se** você voltar, você já voltou diferente daquilo que era antes...

Lilian: É... faz sentido também.

No trecho acima, compreendo que a abertura para o contato com diferentes modos de se construir sentidos a partir dos estímulos trazidos para o grupo já desde a segunda aula mostrou o potencial produtivo do encontro com práticas reflexivas, em especial em uma ótica de Letramento Crítico (LC). Essa abertura se deu na medida em que houve, por parte daqueles indivíduos, certa pré-disposição em buscar uma negociação sobre como tais estímulos poderiam ser (re)interpretados. O fato de Juliana verbalizar sua diferença de entendimento em relação à Lilian de modo a tentar convencê-la sobre sua percepção me permite argumentar que aquele espaço era constituído de diversas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. A partir da tentativa de negociação sobre sua verdade, Juliana tenta construir seu entendimento (de certa forma é, ainda, ajudada por Roberto) a fim de conferir-lhe mais valor, mais legitimidade. Ao mesmo tempo, Lilian tenta resistir à argumentação de Juliana e recebe, inclusive, o apoio de Maria do Carmo. Logo em seguida, Lilian aparentemente decide por não dar continuidade ao conflito de verdades e atribui valor ao argumento de Juliana sem, entretanto, desvencilhar-se do seu: ao dizer “É, faz sentido também”, ela pode não ter apenas se cansado da discussão, mas estar se abrindo para mais de uma possibilidade de sentido simultaneamente. Nesse momento, interpreto uma relação direta entre o ocorrido e aquilo que compreendo como LC. Amparando-me nas palavras de Jordão (2012), concebendo aquele momento específico como “uma possibilidade imediata

de se viver [...] em uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis (p. 77)".

4.1.2 Aproximando contatos com as diferenças na comunicação

A fim de criar situações de reflexão sobre diferenças na comunicação, me pareceu importante iniciar as discussões a partir de questões referentes às possibilidades de (des)identificações com aquilo que, tradicionalmente, deixamos de lado na comunicação em português no Brasil. Em outras palavras, para despertar as possibilidades de reflexão sobre a comunicação como uma prática de construção de sentidos contingente, decidi recorrer a aspectos sobre como a comunicação aqui mesmo no Brasil também pode ser entendida como mais ou menos próxima daquilo que temos como uniforme e linear. A partir da proposta de atividades de cunho reflexivo junto aos participantes nesse sentido, tentei abrir espaço para o entendimento de que o fato de supostamente "compartilharmos" uma mesma "língua" nem sempre serve de garantia para que a comunicação seja bem sucedida. Essa abertura se constituiu no trabalho de construção de sentidos com base em diferentes usos do português por pessoas de diversas esferas sociais, incluindo falantes de português como primeira língua e, também, estrangeiros falantes de português no Brasil.

Na atividade proposta para essa reflexão em particular, que aconteceu no nosso terceiro encontro, o objetivo foi o de levantar diferentes percepções dos participantes acerca daquilo que consideravam uma comunicação efetiva em sua primeira língua, no caso, português¹³⁴. Dessa forma, vislumbrei a possibilidade de 'desinventar e reconstituir' (PENNYCOOK E MAKONI, *passim*) entendimentos diversos sobre como podemos 'não entender' algo em português, trazendo a noção de que o contato com aquilo considerável como 'estrangeiro' não precisa, necessariamente, ser feito em um idioma tão diferente do que consideramos nosso. Assim, compreendo importante o argumento sobre como cada indivíduo carrega consigo o potencial de se tornar um praticante translíngue, pois precisa desenvolver habilidades de navegação entre diferentes repertórios (estruturais, de gênero e de

¹³⁴ Todos os participantes do Curso eram falantes de português como primeira língua, e eram todos brasileiros. A exceção era Maria do Carmo, que também era falante de espanhol como língua de herança.

interesse comunicacional) para construir seu potencial comunicativo em português, como em qualquer outra língua. Para o desenvolvimento dessa atividade, selecionei trechos de vídeos disponíveis no YouTube nos quais pessoas de diferentes nacionalidades (inclusive brasileiros) dão entrevistas ou participam de situações comunicativas em português no Brasil. Especificamente, o quadro abaixo indica quais materiais foram selecionados em vídeo para essa atividade:

Descrição dos vídeos selecionados na internet	Endereço dos vídeos na internet
1) uma entrevista com haitianos que migraram para o Brasil devido à crise recente no Haiti, falando sobre suas dificuldades no país ;	https://www.youtube.com/watch?v=q2cf3xwzhl_c (acesso em 20 de maio de 2018)
2) uma entrevista com uma idosa habitante da colônia Witmarsum, no Paraná, descendente de alemães que vieram para o Brasil, comentando seu casamento de várias décadas;	https://www.youtube.com/watch?v=NjveTrm6ap4 (acesso em 20 de maio de 2018)
3) uma entrevista com chef de cozinha francês que vive no Brasil há muitos anos;	https://www.youtube.com/watch?v=z9wDwG3zJKg (acesso em 20 de maio de 2018)
4) trecho de julgamento no Supremo Tribunal Federal realizado no ano de 2008;	https://www.youtube.com/watch?v=PoJWA2QcfOM&list=PL_XLPQ0uqG-MoQYSxvdBio2GuPGcpsN3b (acesso em 20 de maio de 2018)
5) uma contação de história por um poeta brasileiro da região nordeste do Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=kDILS_pdiaw (acesso em 20 de maio de 2018)

Quadro 2 - relação de vídeos da internet utilizados para reflexões sobre usos de português

De forma geral, a ideia foi refletir sobre nossos encontros e desencontros com as possibilidades de construção de sentidos ao sermos expostos a discursividades diversas em português na oralidade. Assim, foi possível perceber diferentes perspectivas em relação a diferentes elementos da comunicação, particularmente na busca por leituras sobre como nossos entendimentos dependem de nossas práticas com tais elementos como gêneros discursivos, sotaques e pronúncias, elementos

lexicais e estruturas sintáticas diversas, e, mais profundamente, em relação à nossa atitude para a compreensão. A folha de atividade presente no **Apêndice 2** mostra como o conteúdo dos vídeos foi trabalhado com os participantes do Curso. A partir das respostas feitas pelos alunos aos questionamentos propostos na folha de atividades, propus que compartilhássemos nossos entendimentos sobre os conteúdos dos vídeos e das questões que deles poderiam emergir, com mais atenção dada às percepções individuais e coletivas. O trecho abaixo exemplifica alguns dos pontos de reflexão que aconteceram a partir daí.

Aula 3 [tratando da fala do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF)]

Professor: Teve alguma coisa, assim, que dificultou o entendimento?

Lilian: Sim, sim... por causa do vocabulário, o jeito dele falar...

Marineide: Então, eu vi assim, que ele tem um problema de dicção, assim... de fala mesmo...

Professor: E a terceira [fala]? A nacionalidade dele?

Coletivo: Brasileiro.

Roberto: Se não for, tá enganando bem!

Coletivo: Risos

Professor: Às vezes isso acontece, né?

Roberto: Sim!

Professor: Esse conceito de 'enganar bem'... o que seria 'enganar bem'?

Marineide: Não ter sotaque...

Roberto: É... não ter sotaque... a pessoa fala tão bem, assim...

Maria do Carmo: É fluente... a pessoa quando não tem sotaque é fluente...

Marineide: Tem um palestrante, e ele é judeu... mas ele mora há vinte anos em São Paulo, então ele tem sotaque de São Paulo e ele nunca, nunca, buscando o sotaque, nada que ele mostra que ele é judeu...

Professor: Passa despercebido?

Chama atenção sobre a interação acima a percepção dos participantes em relação ao que compreendem como fluência e, mais especificamente, sobre o 'escape', ou seja, a indefinição, da nacionalidade de uma das pessoas que fala em um dos vídeos trabalhados. Para além do levantamento de aspectos de dicção e vocabulário específico utilizado pelo ministro do STF comentados por Lilian e Marineide, a fala de Roberto parece se aproximar mais do que se pretendeu levantar a partir da atividade como um todo.

Ao indicar que compreende a fala da pessoa do terceiro vídeo como sendo de um brasileiro, Roberto demonstra certa relativização de sua "verdade",

particularmente quando compreende que o sujeito do vídeo, no caso o cozinheiro francês radicado no Brasil, teria muita habilidade em falar “como um nativo” brasileiro. Essa percepção é, inclusive, reforçada por Marineide e Maria do Carmo, logo na sequência. É nesse ponto que interpreto certo efeito produtivo da proposta, particularmente porque foi possível enfraquecer o efeito nocivo que o conceito de “estrangeiro” pode criar na identidade dos sujeitos (PENNYCOOK, 2012). A partir desse deslocamento e relativização de quem é o estrangeiro e quem não é, especialmente reforçada por uma ‘escape da certeza’ de Roberto ao dizer que “se não for, tá enganando bem”, os participantes se encontram em um espaço de ressignificação pessoal sobre como “passar” como um usuário legítimo da língua depende da percepção de quem observa.

Ao mesmo tempo, tenho noção de que preciso guardar restrições em relação à lógica na qual tal interpretação parece estar se apoiando. Enquanto compreendo como legítima e almejada essa postura de reflexão que o desenvolvimento da atividade pôde despertar junto a alguns dos participantes, também percebo como passível de crítica a ideia de que haveria um certo “nativismo desejável” por parte daqueles que não têm o português brasileiro como primeira língua. O risco dessa lógica, a meu ver, está em cairmos na armadilha criada pelo argumento do qual estamos querendo escapar.

Nesse sentido, assumo esse como um dos grandes desafios desta pesquisa, como também de tantas outras empreitadas de ensino crítico de línguas: tomar para nós também a faceta potencialmente controladora dos modos como os sentidos podem ser construídos e, principalmente, legitimados. Ou seja, a ideia de que outros modos de uso dos repertórios comunicativos precisam ser desmistificados e valorizados não pode ser apenas válida para nós enquanto praticantes translíngues de outros repertórios.

Infelizmente, essa interpretação problematizada não foi socializada junto aos participantes de Curso, já que surgiu apenas em momento posterior, nas análises. Como lição, parece restar a necessidade de estarmos “sempre alerta” para não deixarmos oportunidades valiosas como essa passarem sem algum tipo de crítica de nossas próprias compreensões.

Em momento posterior, tratando do conteúdo de outro vídeo trabalhado ao longo da atividade, especificamente aquele em que um contador de “causos” do nordeste do Brasil narra um episódio regional, essa mesma abertura para o

reconhecimento das práticas com modos não tão familiares se faz interessante. O trecho a seguir descreve isso.

Aula 3

Professor: E a fala 5 [a narração pelo contador de histórias]? Qual o assunto?

Coletivo: É uma história engraçada... é uma confusão...

Vera: Eu entendi assim, que ele tava no bar, e a comida que alguém tava fazendo não era pra ele, e ele foi mexer na comida... eu entendi isso...

[..]

Maria do Carmo: É alguma coisa do dia-a-dia dos nordestinos...

Professor: E o seu entendimento foi prejudicado por alguma razão?

Marineide: Palavras muito locais...

Roberto: É...

[...]

Professor: Desculpa?

Vera: Não... é que foi mais difícil de entender o brasileiro nordestino e do julgamento que falava certo dos que falam, assim, dos que falam outro idioma...

Professor: Essa conclusão é uma conclusão interessante, né?

O trecho acima exemplifica uma das razões pelas quais interpreto ser de extrema importância reconstruir os sentidos que carregamos em relação ao que seja estrangeiro, particularmente, no sentido daquilo com o qual não temos contato imediato, que está “longe” de nós. Nesse aspecto particular, compreendo como relevante o reforço e a reiterada prática de tentativa de compreensão de modos brasileiros diversos de se construir sentidos em português, especialmente porque assim podemos criar espaços para desencontros com aquilo que tradicionalmente temos como absolutamente compartilhado.

Nas falas de Vera e Maria do Carmo, é possível perceber que elas conseguiram atribuir sentidos à contação de história do artista nordestino. Entretanto, esses possíveis entendimentos são atravessados por uma postura de dúvida, especificamente porque elas preferiram citar aspectos mais gerais de sua compreensão, indicando, inclusive, que não tinham certeza sobre os sentidos que eles produziam naquele caso. Ao ser questionada sobre possíveis empecilhos no entendimento, Marineide decide citar o uso de termos regionais pelo narrador para justificar um pouco daquele sentimento de dúvida.

Mais à frente, Vera decide compartilhar sua percepção de que, pelo menos naquela seleção de vídeos, nem sempre o fato de estarmos em contato com um conterrâneo brasileiro (em uma sentença proferida em um tribunal ou em uma contação de histórias, por exemplo), teremos a comunicação garantida.

A partir das reflexões feitas por alguns participantes compreendo agora que noções de comunicação, adequação e inteligibilidade começaram a se delinear de modo mais plural e reflexivo no grupo naquele momento. Dessa forma, ao analisar as aulas percebo que o foco começou a ser desviado de uma expectativa em aprendermos fórmulas prontas para uma ênfase nas práticas que poderíamos construir naquele coletivo. Assim, a construção de sentidos naquele *locus* me pareceu ganhar caráter de prática translíngue, especialmente porque abriu espaço para a visão de línguas como formas de práticas comunicativas e não como variedades estáveis (CANAGARAJAH, 2013, p. 70), apesar das sedimentações provisórias e situadas, particularmente em níveis superficiais. Ainda nesse sentido, a partir da utilização de outro instrumento de geração de dados, em momento posterior, solicitei que os participantes respondessem a uma enquête e que expussem anonimamente suas percepções sobre etapas específicas do curso. Em uma das respostas, obtive as seguintes considerações:

(EnqOnline - anônimo): Para mim foi mais fácil entender o que disseram as pessoas que não falavam inglês como primeira língua. Outra coisa que percebi é que quando a comunicação é feita só por áudio, e não temos acesso simultâneo com a outra pessoa, é mais difícil de entender, porque além de não estamos vendo a pessoa, não temos noção do contexto onde as coisas estão acontecendo. No meu ponto de vista, entender o contexto da conversa, olhar a boca de quem fala, ver os gestos e a expressão, ajuda muito no entendimento. Também percebi que numa situação real não é tão necessário falar corretamente a língua, mas sim ter coragem de expressar de alguma forma o que queremos dizer.

Mais uma vez, compreendo que provocar reflexão sobre como fatores menos centralizados na noção de língua como sistema estático de transmissão de sentidos pode impulsionar entendimentos menos abstratos sobre comunicação, como a opinião acima indica. Em um trabalho com argumentos informados por uma concepção que envolva esforço individual e coletivo, além de uma predisposição ao entendimento, “a comunicação [...] deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado julgadas e estabelecidas de modo abstrato e abstraído do contexto

socio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424-425).

Abaixo, indico um exemplo no qual a fala de uma das participantes chama a atenção do grupo para um fenômeno linguístico que, a meu ver, também dialoga com os objetivos propostos no trabalho com pessoas se comunicando em português.

Aula 3

Maria do Carmo: E tem uma coisa... [...] nacionalidade... mas ele tá misturando dois idiomas... ele tá tentando falar... é assim... ele mistura dois idiomas pra se comunicar...

Professor: Na pergunta 3 você diz? Não entendi, explica um pouquinho melhor...

Maria do Carmo: Pra mim ele tá falando Português e um pouquinho de Espanhol pra querer se comunicar... é muito comum isso... O americano chegar e querer falar e usar estruturas do Espanhol...

Acima, Maria do Carmo explicita sua percepção de que o sujeito da fala analisada está lançando mão da estratégia de *code-mixing* no intuito de se comunicar de modo efetivo. Ela ainda reforça seu entendimento – provavelmente a partir de suas experiências com outros estrangeiros – de que isso é uma estratégia recorrente entre americanos. Interpreto a fala de Maria do Carmo de modo semelhante ao dela, porém, guardando algumas especificidades divergentes.

Mesmo concordando com o argumento de que seja possível que falantes de inglês (como no caso dos americanos) criem uma expectativa de que a inserção de elementos em espanhol possa facilitar sua comunicação com brasileiros, como argumenta Maria do Carmo, abre-se a possibilidade de conceber essa “mistura” como um modo localizado de construção de sentidos. Nessa perspectiva, compreendo que essa localidade constitui um espaço onde o ‘português’ se localiza e passou a ser concebido, também pelos participantes, com base nas combinações entre recursos semióticos disponíveis e não mais entre a ‘mistura de línguas separadas’. A partir da percepção de que, como potenciais praticantes translíngues (CANAGARAJAH, 2103), todos nós temos a possibilidade de negociarmos códigos e recursos diversos, mas com foco não na(s) língua(s) em que se vai empreender uma possível mistura, mas na imprevisibilidade dos encontros comunicativos. Nesse viés, percebo que, do ponto de vista da abertura para a construção de sentidos, diferentemente da identificação dos códigos ou línguas mescladas na negociação de

repertórios, precisamos nos manter receptivos para a criatividade na criação de novos repertórios contingentes na busca por sucesso comunicativo em contextos comunicativos específicos (CANAGARAJAH, 2014, p. 771-772).

4.1.3 Zonas de Contato (internas e externas ao grupo)

Nesta subseção focalizarei aspectos trabalhados no Curso por meio de atividades cujo foco foi construir entendimentos pessoais e coletivos em relação a contextos em que poderia acontecer comunicação em uma perspectiva transnacional (referida como internacional¹³⁵ ao longo do Curso) , particularmente buscando compartilhar cenários reais e/ou imaginados nos quais pessoas de diferentes lugares do mundo se encontrassem em situações de contato. Além disso, pareceu-me possível introduzir elementos que, à época e a partir de suposições feitas com base no que eu trazia como proposta de reflexão, pudessem extrapolar noções mais cristalizadas junto a aquele grupo.

Explico melhor: a partir de minha experiência de outrora como estudante e, agora, como professor de inglês, carreguei comigo ideias mais delineadas – especialmente quando refleti em relação a minha experiência como professor até então – sobre quais poderiam ser as respostas dos alunos a partir daquelas reflexões.

De certa forma, portanto, imaginei que alguma dose de antecipação de minha parte significaria que alguns outros cenários de comunicação e contato não fariam parte do conjunto de respostas que os participantes trariam: não no sentido de que eu saberia exatamente o que diriam, mas na crença de que certas possibilidades interpretativas não costumam povoar as discussões sobre comunicação (em Inglês) no discurso tradicional da educação linguística em grande parte dos contextos brasileiros.

Adianto que optei por fazer referência constante, junto aos participantes, de termos como ‘nacionalidade’, ‘país’ e ‘nação’ ao longo do desenvolvimento das atividades propostas. É necessário, entretanto, esclarecer, que essa opção estratégica se deu pura e simplesmente no sentido de tentar dar sentido para os

¹³⁵ Optei por não utilizar o termo ‘transnacional’ ao longo do curso a fim de evitar explanações profundamente teóricas sobre o assunto e, ao mesmo tempo, não desviar a atenção para elementos que, à época, julguei excessivamente acadêmicos e, portanto, desnecessários para o desenvolvimento do Curso.

participantes a fim de iniciarmos discussões sobre a pluralidade de possibilidades comunicativas que se abrem por meio de situações de contato.

Como o Curso se desenvolveu em um coletivo bastante diverso e repleto de características distintas, pareceu-me menos produtivo inserir discussões teóricas sobre contato transnacional e, por esse motivo, termos que remetem à ideia de países (em uma perspectiva internacional) foram privilegiados a fim de que as discussões não tomassem um rumo exaustivamente acadêmico e, possivelmente desestimulante, para aquele grupo. Mesmo assim, como aponto nas análises seguintes, a ideia sobre comunicação sem ênfase em fronteiras bem definidas foi, aos poucos, sendo desenvolvida com mais especificidade.

De volta às atividades do Curso, como tarefa reflexiva, inicialmente, propus aos participantes que, individualmente, listassem possibilidades de situações interativas que cada um pudesse elencar pensando nos cenários que eu lhes propus. O **Apêndice 3** mostra mais precisamente como se deu a proposta dessa discussão com o grupo. Depois de transcorridos alguns poucos minutos para reflexão individual e anotações, pedi para que compartilhassem respostas e percepções coletivamente e sugeri que comparassem suas respostas em pequenos grupos. Como indicado no terceiro slide do referido apêndice, algumas das possibilidades de respostas dos participantes como eventos de trabalho, turismo e lazer, estudos e contatos on-line, de forma geral, fazem parte daquilo que povoa o discurso sobre as possibilidades de encontros comunicativos mundo afora. A transcrição abaixo trata do momento em que pedi que continuássemos a discussão no grande grupo.

Aula 3

Professor: O que mais?

Roberta: Eu fui pensando em congressos, em conferências, em reuniões, assim... depois eu fui diminuindo aqui, e na verdade, eu pensei que em qualquer situação nós podemos encontrar pessoas de diferentes lugares e ter que interagir com elas...

Maria do Carmo: Até aqui [espaço do Curso].

Julia: Quando a gente encontra pessoas “de fora”...

Lilian: Eu, na verdade, não pensei como fazer a interação, pensei na situação... lugares típicos como estudo, intercâmbio, que aí você tem que fazer essa interação... no trabalho, turismo... e virtuais aqueles que em que você acaba conhecendo pessoas, desafios, trabalhos... por exemplo, eu vejo meus filhos que jogam on-line, eles jogam com pessoas que nem sabem de onde é... vão

jogando e criando grupos... e como curiosidade também... vão interagindo de uma maneira diferente também, por isso que eu não cheguei a pensar em um idioma...

Professor: OK.

Helena: Eu coloquei uma coisa assim também...

Marineide: Eu pensei em coisas como o Fórum Social Mundial, em que pessoas do mundo todo vão pra lá, WWF, Cruz Vermelha, e também tem os próprios diplomatas que estão o tempo todo circulando pelo mundo inteiro. Tá e, por exemplo, trabalho em multinacional, como aconteceu comigo. Antes de eu entrar aqui, eu 'aplicava' pra ir trabalhar fora. E aí apareceu uma vaga bem bacana pra trabalhar na [inaudível] e aí eu deveria, se contratada, conversar com gente do mundo inteiro em inglês. O meu inglês não foi suficiente naquela época para eu, enfim, obter a vaga, até porque, enfim, eu iria gerenciar algumas coisas...

Professor: Mais alguém?

Cecília: Então, eu sou da cooperação internacional [falando sobre onde trabalha]. Então, tem vários países, ou situações...

Vera: Eu falo de um caso particular, busca de conhecimentos em relação a uma doença, eu tenho um sobrinho que tem uma síndrome e ele começou a pesquisar na Internet e entrou em contato com pessoas do mundo inteiro pra saber bem a fundo o que ele quer...

Professor: Eu gostaria de deixar todo mundo que quiser falar, falar...

Maria do Carmo: Eu também coloquei muito do que os outros também colocaram...

Lilian: Eu coloquei também a parte de confraternização... de repente você tá numa festa, tem uma pessoa que é de um outro país, numa oportunidade você acaba interagindo também...

Juliana: Eu coloquei também situações [inaudível], organizações tipo a ONU... que tem pessoas de todos os países e eles tentam encontrar maneiras pra todos os países, pra, eles falam línguas diferentes, eles são de lugares diferentes e eles tem que chegar num acordo...

Professor: Claro, claro... ou não, ne? (risos)

Maria do Carmo: É, a ONU...

As falas dos participantes mostram as quase infinitas possibilidades interpretativas sobre as possíveis demandas de contato comunicativo no contexto contemporâneo. As falas permitem argumentar ainda mais profundamente sobre o espaço do Curso como uma zona de compartilhamento e negociação de sentidos bastante diversos, tendo em vista a diversidade que constituía o grupo. Entretanto, algumas alternativas acabaram por não ser consideradas naquela discussão. Naquele momento, interpretei uma valiosa oportunidade de desinventar e reconstituir entendimentos sobre o tema, a fim de que o espaço do Curso pudesse, já de início, propiciar encontros e desencontros com perspectivas outras, mais diversas. Por isso, comentei:

Professor: Bom, aqui eu trouxe respostas, como algumas possibilidades que eu, com a minha bagagem, com a minha mochila, pude pensar no tempo que eu tive...

Roberto: Não quero saber... (risos)

Professor: Ah, não quer saber? (risos)

Roberto: Não... (risos)

Professor: Ah, me deixa falar um pouquinho?!

Marineide: Você tem um minuto e quarenta pra falar...

Coletivo: (risos)

Especificamente nesse trecho, vejo como interessante o modo como alguns dos participantes puderam compreender aquele espaço como menos preso a noções normativas, particularmente em relação a como a comunicação entre a figura de professor e dos alunos poderia ser reinterpretada. Assim, o tom menos formal e mais descontraído de abordagem entre mim e Roberto e, logo em seguida, com a participação de Marineide, me deram pistas de que, de algum modo, o Curso estava se construindo como um espaço menos rígido de discussão. Mais especificamente, a fala de Marineide utilizou-se de um recurso discursivo que eu, na figura de professor, já vinha empregando de forma descontraída junto ao grupo: estabelecer, em tom de brincadeira, quanto tempo os participantes teriam para desenvolver certas atividades (em geral muito mais curto do que o que efetivamente eu acabava alocando para elas). Nesse sentido, compreendo que as relações de poder já se estabeleciam em uma ótica de menor assimetria. Já na sequência, tentei retomar a discussão a fim de criar possibilidades de inserção de questões mais reflexivas sobre o tema, como vemos abaixo. As respostas dos participantes dizem respeito às comparações das minhas alternativas de resposta com aquilo que eles haviam respondido.

Professor: Boa, boa... viu? Então, eu vou pedir o seguinte... pra vocês dizerem pra mim, quando lerem a palavra [das respostas projetadas no slide], se isso já foi contemplado com um 'sim' ou com um 'não', pode ser?

[...]

Professor: Eventos de trabalho?

Coletivo: Sim.

Professor: Turismo e lazer?

Coletivo: Sim.

Professor: Estudos?

Coletivo: Sim/não

Professor: Ninguém falou alguma coisa de estudar?

Coletivo: Sim, teve sim...

Professor: Contatos on-line?

Coletivo: Sim.

Professor: Fuga de guerras?

Coletivo: Não... (risos)

Lilian: Ninguém falou isso...

Professor: Participação em conflitos?

[Silêncio]

Professor: Eventos esportivos?

[...]

Professor: Imigração? Voluntária ou não... por que seria possível dizer que imigração pode ser voluntária ou não?

Coletivo: Às vezes por que quer, ou às vezes por que é obrigada...

Maria do Carmo: Às vezes está em guerra e a pessoa se obriga a imigrar...

Professor: Será que isso é algo...?

Roberto: Atual, né?

Professor: Que nos permeia na atualidade?

Coletivo: Sim

[...]

Professor: Catástrofes naturais?

[Inaudível]

Professor: Eu imaginei na hora assim, por exemplo,...

A partir desse encontro com perspectivas ainda não imaginadas naquele coletivo, foi interessante notar as reações e as percepções de alguns dos participantes em relação à próxima questão a eles colocada na sequência da atividade, aquela que tratava mais especificamente em um exercício de análise e reflexão na tentativa de explicar o porquê daquelas ideias não terem sido levantadas, pelo menos em primeira instância. Textualmente, a pergunta projetada foi: **“Dos itens acima, haveria algum que não foi considerado por você em primeira instância? Se sim, por que você acredita que isso aconteceu?”** Vejamos como tais reações se deram verbalmente:

Professor: Quem já tem uma resposta poderia compartilhar, por favor?

Vera: Sim, por que a limitação do momento me impediu de pensar em outras coisas.

Juliana: Eu deixei de fora todas as questões que envolvem conflito ou necessidades extremas ou pessoais porque eu pensei apenas na comunicação iniciada por mim, assim, o que eu, pra mim, contava...

Adriana: Eu coloquei que sim, porque a gente não vive alguma dessas realidades listadas...

Vera: Eu coloquei [sobre as alternativas que não havia considerado] porque não estava no campo da minha memória, que eu não tinha vivido isso...

Maria do Carmo: Eu coloquei porque às vezes não faz parte do nosso cotidiano... não são coisas pelas quais estamos passando...

Professor: Interessante essa coisa de não estar no meu campo de memória... mas não é porque não está no meu campo de memória que não é verdade... não é porque eu não lembrei que não é necessário... uma coisa não exclui a outra...

[...]

Professor: Então, quando a gente pensa na possibilidade ou necessidade de se comunicar com pessoas de outros lugares dá conta de algumas coisas, mas não dá conta de um monte de outras... então, o foco aqui é a gente colocar ênfase nas necessidades ou possibilidades de comunicação que a gente não consegue prever. É claro que a gente tenta trabalhar com as previsibilidades, mas também olhar um pouco pro lado da imprevisibilidade.

Nos dois momentos transcritos acima, compreendo estar um dos desafios que se configura para o professor que intenciona um trabalho reflexivo em uma perspectiva pós-estruturalista de linguagem. Esse desafio se constitui na medida em que aparece a necessidade de trabalho com as potencialidades formativas (JORDÃO, 2006) das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, especificamente aquelas que são concebidas no intuito de focalizarmos nossos procedimentos de atribuição de sentidos e nossas formas de legitimação de práticas comunicativas, a fim de criarmos espaços de compreensão de mundo de modos mais plurais com vistas ao exercício da agência dos sujeitos.

Nesse sentido, como professor que busca o desenvolvimento de um curso sobre comunicação internacional em uma perspectiva de Letramento Crítico, também fez parte de meus objetivos pedagógicos criar espaços que buscassem desenvolver com os participantes “a reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, a consciência de seu papel na sociedade, as possibilidades de ação informada que se lhe apresentam” (ibid p. 8). Dessa forma, percebo como possível (re)construir percepções de nossa parcialidade e da incompletude de nossas perspectivas, ou seja, criar entendimentos

sobre a localização de nossas determinações culturais, torna-se extremamente importante no pós-estruturalismo, a fim de que não se percebam como *naturais* as relações de poder construídas culturalmente. Assim sendo, o exame constante dos pressupostos e implicações de nossos entendimentos é constitutivo desta visão: a consciência crítica e a reflexividade permanente instauram-se como atitudes características do pensar pós-estruturalista (ibid p. 6).

Como parte desse movimento de reflexão e cultivo de uma “Consciência Linguística”, me pareceu relevante, já à época do Curso, desenvolver junto aos participantes um conjunto de reflexões acerca de alguns dos pontos que podem acrescentar perspectivas mais plurais e menos rígidas sobre a construção de sentidos. Mais especificamente, escolhi debatermos temas que, a meu ver, abordassem o caráter limitador da comunicação criado por noções cristalizadas sobre falantes nativos e não-nativos, e suas implicações para a construção de nossas percepções sobre a comunicação em línguas adicionais.

Nesse sentido, interpreto como valiosa a chance que temos, como professores de línguas, em construir materiais e abordagens pedagógicas que busquem o que decidi chamar ‘meta-conversa’, ou seja, reflexões sobre a linguagem junto aos alunos, especial e mais profundamente se intencionamos um trabalho mais ‘desinventivo e reconstrutivo’. Relaciono isso, particularmente no caso das pedagogias voltadas ao ensino-aprendizagem de inglês, porque foi a partir dessa estratégia de reflexão sobre reconstrução de entendimentos que alguns dos conceitos sobre falantes nativos (ou não), além de aspectos sobre inteligibilidade, foram analisados junto ao grupo.

Desse modo, percebo que temos um potencial maior de empoderarmos a nós mesmos na busca por legitimação de nossas formas de construir sentidos (em inglês) e, também, de nos posicionarmos reflexivamente em relação às nossas tendências de silenciamento e de deslegitimação das vozes de outrem. Nesse último argumento, compreendo minha posição de poder porque quando falamos de dentro das instituições legitimadoras, como foi o caso do espaço de desenvolvimento do Curso, podemos nos utilizar da legitimação e o poder inerente a essas instituições (e o nosso lugar nelas), para produzirmos e incentivarmos novos modos de construção de entendimentos como conhecimento socialmente aceito.

Como já mencionado, certo período do curso foi planejado para funcionar como um espaço de cultivo de uma “Consciência Linguística”, informado pelas

teorias e conhecimentos relacionados às Práticas Translíngues e argumentos sobre comunicação (em inglês) em uma perspectiva pós-normativa. Entretanto, no que se refere aos participantes e suas percepções, tenho como certo que se inscreveram para um curso que não apresentava muitas informações prévias sobre o que aconteceria exatamente no seu desenvolvimento para além do título “Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa” e uma curta descrição¹³⁶ dos objetivos.

Nesse sentido, interpreto que pela falta de uma explicitação detalhada sobre aquele não ser um curso tradicional de idiomas, se fez necessária uma etapa de construção dos argumentos que compuseram a elaboração do curso, ou seja, foi necessário construir certo entendimento coletivo de como a “Comunicação Internacional” seria trabalhada ao longo daqueles encontros presenciais. Esse entendimento foi sendo elaborado ao longo de todo o Curso, mas ocorreu mais enfaticamente de minha parte na primeira metade. A partir da segunda metade, outras reflexões foram surgindo, em minha leitura, como possíveis desdobramentos desse movimento inicial mais direcionado.

Como hipótese, a partir da frustração da expectativa de alguns participantes por aquele não ser um curso de idiomas tradicional, pude perceber certa resistência por parte de alguns dos alunos, particularmente no sentido de demonstrarem menor participação nas discussões coletivas. Ainda nesse sentido, a partir do sexto encontro, alguns dos participantes começaram a faltar a algumas das sessões. Em alguns casos, a partir desse período, já pude notar desistência por parte de três dos alunos inscritos inicialmente. Com o passar do tempo do Curso, houve outras faltas e algumas outras desistências, como indicado anteriormente.

Abaixo, indico um dos momentos em que assumo certa centralidade na argumentação, especificamente com o intuito de compartilhar com o grupo algumas das minhas referências na proposição daquelas atividades e daqueles encaminhamentos.

Aula 6

Professor: Então, a gente pode fechar isso com uma pergunta: Quais repertórios a gente tem nessa necessidade de se comunicar com outras pessoas? A chinesa, o nigeriano... com jeitos de se

¹³⁶ Além do título e informações úteis tais como datas e locais, o cartaz de divulgação do curso continha o texto: “Direcionado a alunos, servidores e comunidade externa, o curso tem como objetivo desenvolver e problematizar estratégias de comunicação com foco na interação verbal internacional, buscando priorizar as demandas apresentadas por contatos entre línguas-culturas diversas pelo mundo, em uma perspectiva colaborativa de ensino-aprendizagem”.

comunicar diferentes, sonoridades diferentes... então, quão expostos nós estamos pra tentar lidar com essa multiplicidade? Porque as possibilidades são imensas de nós precisarmos nos comunicar ou interagir em interesses comunicativos...

[...]

Professor: E isso é o que eu tô chamando de repertório... o quanto que a gente se expõe a essas coisas, né? O quanto que a gente se preocupa em se expor a essas coisas... aquela ideia do inglês ser “de um país” às vezes nos fecha numa redoma que não nos possibilita outras configurações, né?

O trecho transcrito acima tenta evidenciar dois aspectos: o primeiro é o de perceber que um trabalho que se propõe colaborativo não necessariamente tira da figura do professor o caráter expositivo de alguns momentos da relação que se estabelece com os alunos em sala de aula. Em segundo lugar, expõe minha tentativa de criar entendimentos sobre um dos objetivos do Curso, ou seja, perceber que precisamos praticar modos mais plurais de comunicação se intencionamos interagir no mundo contemporâneo. Mais especificamente, se há uma percepção de que o mundo ‘se comunica em inglês’, parece produtivo criar uma consciência pessoal e coletiva de que esse ‘inglês’ que circula no mundo se transforma em cada possibilidade de encontro comunicativo, dado o grau de imprevisibilidade que perpassa nossos contextos, em uma perspectiva que compreende o ‘inglês’ como sendo o resultado de recriação da ‘língua’ em cada uma das situações de uso, em contextos culturais específicos (SIQUEIRA, 2011; BAKER, 2012; JORDÃO, 2014) e da necessidade de ampliarmos nossos repertórios comunicacionais em inglês, com ênfase na capacidade dos sujeitos de (re)combinarem seus recursos semióticos a partir de uma atitude **pró** comunicação (CANAGARAJAH, 2013a; 2014)

Ao final da mesma aula, foi proposto aos participantes que tomassem alguns minutos em silêncio para refletirem sobre aspectos que consideravam interessantes e possíveis de serem debatidos em relação ao Curso até aquele ponto. Na sequência, pedi que escrevessem questões anônimas em relação a dúvidas ou questionamentos atrelados ao que estávamos desenvolvendo. Depois de recolher todas as perguntas em um envelope, fiz um sorteio aleatório para podermos discutir algumas daquelas questões. A interação abaixo ilustra um momento que considero importante do Curso, particularmente porque deu vazão exatamente à inquietação de várias pessoas do grupo em relação a como compreender o modo como o Curso estava sendo encaminhado por mim até aquele momento.

Aula 6

Professor [lendo a pergunta sorteada]: Professor, onde você quer chegar com essas atividades?

Coletivo: (risos)

Professor [continuação da leitura]: Qual é a sua hipótese a respeito de como as pessoas devem aprender a se comunicar em outros idiomas? Bem, essa pergunta foi bem direcionada, né? Bem, como eu faço? Eu respondo?

Coletivo: Sim... claro...

Professor: Aí eu vou responder assim: Onde vocês acham que eu deveria chegar?

Coletivo: Aí, não... assim não vale... o que é isso?... isso é malandragem.

Maria do Carmo: Eu acho uma coisa... nós vamos conseguir nos comunicar melhor depois do curso. Porque nós estamos aprendendo sobre maneiras de se comunicar mais fácil.

Professor: E quais expectativas esse curso, com esse nome de Comunicação Internacional, criou na cabeça de vocês?

Maria do Carmo: Comunicação não só na nação Brasil, mas com pessoas de outros países, com outros idiomas...

Talita: Eu, quando eu vi o curso, porque eu tenho muita vergonha de falar alguma coisa e ela sair errada, sabe? E aí eu vim pro curso pra perder um pouco disso. E eu já tô sentindo bastante efeito porque essa semana a gente fez uma apresentação em inglês e em espanhol [na escola] e o nosso grupo foi o único que tentou falar em espanhol. Por mais que eu não saiba, eu tentei.

Vera: Eu acho que é desmistificar a ideia de que você precisa saber a língua pra se comunicar naquela língua. Quando eu vi a proposta [do Curso] eu pensei que seria bacana. Eu adoro viajar e talvez o curso fosse uma oportunidade pra aprender mais, né?

[...]

Maria do Carmo: E [o Curso] tá fazendo a gente pensar muito, também.

O trecho acima exemplifica como o espaço do Curso estava se constituindo como um espaço seguro no qual a comunicação começava a ser compreendida em uma perspectiva menos normativa e não restrita ao espaço do curso, mas ampliada a outros espaços de prática também. Ao ler a questão sorteada, instantaneamente me coloquei na posição de participante do Curso, esperando receber uma resposta definitiva em relação ao que estava sendo proposto. Ao mesmo tempo, como desde o primeiro encontro eu já havia demonstrado minha intenção em ficarmos menos centrados na figura do professor, optei por responder à questão transferindo a possibilidade de resposta para os participantes. Naquele momento, recorri a essa estratégia conscientemente, porque compreendia que já havia certo entendimento (mais ou menos coletivizado) sobre os objetivos a serem alcançados ao longo de

nossos encontros. Esse entendimento foi sendo confirmado na medida em que os participantes começaram a responder, eles mesmos, àquele questionamento.

A fala de Maria do Carmo trouxe uma perspectiva interessante, pois expôs textualmente uma de minhas intenções em relação ao Curso: uma abordagem mais cuidadosa e reflexiva de se debater o tema da comunicação. Destaco aqui a fala dela não apenas como um reforço de minha intenção como professor naquele espaço, mas, também, porque ilustra que ao tratar disso diretamente, a aluna coloca esse tema em evidência sem a figura do professor como o agente propositor de reflexões e de possíveis desdobramentos pós-Curso. Em outras palavras, trazer a temática da comunicação com foco na construção de sentidos, prestando mais atenção aos nossos pressupostos pareceu estar povoando o imaginário de Maria do Carmo como algo positivo o suficiente para ser compartilhado.

Além disso, a fala de Talita traduz mais uma das consequências desse trato em relação aos modos como concebemos nossas próprias habilidades comunicacionais. Ao decidir compartilhar algumas de suas angústias sobre comunicar-se em línguas estrangeiras e como o Curso estava sendo positivo nesse sentido, Talita permite argumentar que, de alguma forma, algum processo de empoderamento estava acontecendo, já que ela estava se permitindo exercer sua agência como falante das línguas que estava aprendendo, e de perceber-se como atribuidora de sentidos, “de se ver como agente construtor de significados em conjunto com comunidades discursivas de interpretação” (JORDÃO, 2013, p. 84).

Na continuação, temos a fala de Vera, que evidencia estar construindo uma noção produtiva de que usar a língua é adentrar no campo das práticas translíngues. Quando compartilha sua percepção sobre o que vinha sendo desenvolvido no Curso, no caso de “desmistificar a ideia de que você precisa saber a língua pra se comunicar naquela língua”, ela expõe um ponto importante, que me parecia estar tomando forma naquele espaço: o entendimento de que para desenvolvermos “Comunicação Internacional” é necessário olharmos para as línguas de uma perspectiva diferente daquela “mistificada” em que tradicionalmente somos treinados. Nesse sentido, Vera parecia já anunciar entendimento de que, ao longo do Curso, tentaríamos uma mudança em relação ao modo como a comunicação tem sido teorizada e ensinada em uma orientação centrista e monolíngue (CANAGARAJAH, 2013).

Outro ponto importante a ser encaminhado junto aos participantes do Curso foi desenvolver um conjunto de reflexões que dessem conta da comunicação (em inglês, em seu caráter *lingua franca*) a partir da resignificação do conceito de falante (não) nativo, com atenção focada na busca por construção de sentidos em modos menos normativos. Isso se deu, em grande parte, pelo fato de que, ao longo de todo o Curso, houve um grande consenso dos participantes do grupo em focalizar questões sobre comunicação em inglês, dada a reiterada importância que essa língua continua a receber nas diversas esferas de discussão sobre línguas contemporaneamente, repetidamente reforçada pelos participantes ao longo de todo o Curso. Também por esse motivo, nos encaminhamentos iniciais, tentei introduzir a temática de um modo que soasse mais próximo ao discurso de fora das discussões acadêmicas, como na transcrição do trecho a seguir, na Aula 11:

Professor: Então, existem discussões nessa área de estudos de línguas adicionais, línguas estrangeiras, sobre soar parecido com alguém que é daquele lugar ou não soar, que isso é um problema ou que isso não é um problema... e a gente tem várias possibilidades, né? Tem pessoas que às vezes tem vontade de passar despercebido, que ninguém reconheça essa pessoa como estrangeira... às vezes isso é muito importante na cabeça de cada um... e às vezes não é tão importante...

[...]

Professor: Dependendo da situação onde a gente está, a gente se policia pra isso... será que não? Ao falar com alguém que tem uma posição de prestígio ou mesmo de poder maior em termos hierárquicos, ou quando você quer passar uma imagem X ou uma imagem Y, então a gente também é capaz de fazer essas modificações, né?

Maria do Carmo: Usa vocabulário diferente...

Juliana: Não usa muitas gírias...

A transcrição acima ilustra o modo como tentei introduzir a temática sobre falantes nativos e não-nativos junto ao grupo. Essa discussão já fazia parte de meu planejamento inicial, particularmente porque a percebo como um dos grandes empecilhos que ainda persistem nas tentativas de se empreender modos menos normativos de construção de sentidos em línguas não-primeiras.

Ao trazer esse tema para a arena de discussões, empreendi desenvolver uma reflexão sobre como podemos co-construir sentidos com foco em uma atitude para a comunicação, no intuito de tornar mais equilibrada a distribuição de responsabilidades para o sucesso comunicativo, a meu ver exercitando formas

menos discriminatórias de comunicação. Com isso em mente, considere que seria produtivo para o grupo, naquele momento, perceber que de fato as discussões que estávamos fazendo não eram restritas ao nosso espaço específico, mas tinham legitimidade academicamente.

Assim, decidi trazer para o debate algumas das ideias discutidas por Rajadurai (2007) em um texto em que a autora traz diversos argumentos em relação a como podemos revisitar o conceito de inteligibilidade, especialmente se prestarmos mais atenção aos contextos de interação e aos participantes envolvidos.

Para as discussões propostas no grupo, escolhi alguns dos argumentos que Rajadurai levanta ao longo de seu texto. O **Apêndice 7** traz o conteúdo daquilo que foi objeto de reflexão junto aos participantes. Em resumo, a proposta de atividade foi direcionada à busca por percepções de concordância e/ou discordância com as afirmações, que foram reproduzidas mais adiante nesta subseção.

Primeiramente, propus uma leitura silenciosa das afirmações e troca de ideias em pares. Na sequência pedi aos participantes que, espontaneamente, compartilhassem suas opiniões sobre o que discutiram.

Antes, porém, de introduzir textualmente os mitos levantados por Rajadurai (ibid) propus uma discussão sobre as seguintes afirmações, também resultantes dos argumentos levantados pela referida autora. A atividade aconteceu na aula 11. Após projetar o primeiro slide do **Apêndice 7**, pedi para que fizessem anotações por escrito de suas opiniões a respeito do conteúdo do slide para que depois de 5 minutos pudessem retomar seus argumentos coletivamente.

a) Apenas as falas de não-nativos têm sotaque;

Professor: O que vocês escreveram sobre isso? Quais as impressões de vocês?

Maria José: Depende da região onde vivem os envolvidos.

Professor: Sim.

Marineide: Tá, (inaudível)... sotaque de locais onde vivemos, inclusive adquirimos rapidamente sotaques de outras regiões com pessoas que são de lá... eu tenho uma amiga que ia pra Santa Catarina, e quando ela voltava falando “cantadinho”, assim...

Professor: E você, você sente que você “pega” sotaque rápido?

Marineide: Eu pego...

Professor: Você tem essa impressão sobre si própria?

Marineide: Sim.

Professor: E os outros quando te ouvem, também falam isso?

Marineide: Não...

Professor: Pois é, né? É muito engraçada essa questão... às vezes eu acho que tô falando de um jeito, mas talvez outros não achem, ou vice-versa, é interessante isso...

[...]

Talita: É só a gente começar a ouvir o que a gente tá falando aqui que a gente vai ouvir sotaque também, né? É... mas só sei que quando me ouço eu sei que começo a falar que nem paranaense... mas daí eu estava ouvindo um vídeo que meu grupo gravou pra aula de [inaudível] e no início eu nem reconheci minha voz... mas aí, quando eu fui me escutar eu disse: “Meu Deus, eu sou muito paranaense falando, nossa!”...

Professor: E aí, eu acho, a gente começa a perceber essas coisas... quem é que disse que aqui nessa sala a gente não tá cheio de sotaques... mas o que a gente acaba fazendo? Acaba normalizando um jeito de se entender... falando com pausa, cuidando, às vezes mais e às vezes menos... né?

Maria do Carmo: Pois é... outra coisa... cada pessoa não usa todas as expressões que existem... você se acostuma a usar as expressões... então, um fala uma, outro fala outra...

Para além das percepções dos envolvidos sobre o tema, gostaria de ressaltar ao leitor o posicionamento de Talita, especialmente porque ela chama atenção para uma auto-reflexão dela (e do grupo) em relação ao tema em questão, o que se relaciona com o entendimento de línguas como conjuntos de repertórios recombinaíveis para a combinação (BLOMMAERT, 2010).

Em outras palavras, percebo que Talita incorpora e compartilha sua compreensão de que é necessário ponderar os repertórios e os complexos recursos que possuímos e dos quais utilizamos. Por meio da reflexão sobre os recursos dos quais dispomos e sobre as ideias que temos sobre como utilizá-los em práticas comunicativas, podemos investir em atitudes voltadas ao sucesso comunicativo. Interpreto a fala de Talita como um alerta para o grupo: quando tratamos desse tema, não estamos tratando apenas de terceiros, mas também de nós mesmos, ou seja, a percepção que outros podem ter sobre nosso modo de ‘falar’ é tão importante como o modo como encaramos nossas próprias peculiaridades, nossos próprios repertórios. Nesse sentido, interpreto que ao sermos expostos aos nossos ‘sotaques’ podemos exercitar maneiras menos taxativas, preconceituosas ou excludentes sobre como outras pessoas falam e se expressam, tanto em suas primeiras línguas como em outras.

b) O modo de falar de não-nativos atrapalha a compreensão no momento da comunicação;

Professor: O modo de falar de não-nativos atrapalha a compreensão no momento da comunicação. Vamos tentar lembrar da atividade que a gente fez [...] a nossa percepção, o que a gente entendia... quem era não-nativo atrapalhava nosso entendimento?

Maria do Carmo: Dependia do lugar... os latinos ficavam mais fácil de entender...

Ana Paula: Eu coloquei que depende dos falantes... que, em alguns casos [ser não-nativo] pode ser um auxílio... no meu caso, pelo menos, ouvir os não-nativos foi mais fácil de entender porque eles falavam pausado... mas pode haver outras complicações, dependendo de outros elementos...

Professor: Claro, vai depender das práticas que elas têm, né?

[...]

Ainda na mesma aula, o caso acima, a fala de Ana Paula permite argumentar sobre como nossas discussões anteriores e as atividades até então desenvolvidas pareciam estar criando espaço para entendimentos sobre comunicação que extrapolavam uma noção monolíngue. Em outras palavras, ao debruçar-se mais atentamente a uma noção de atitude **pró** sucesso comunicativo, Ana Paula verbaliza uma das características tradicionalmente negativas associadas à performance linguística de não-nativos (como velocidade reduzida da fala, por exemplo). Nesse sentido, Ana Paula prefere entender essa característica de modo alternativo já que, segundo ela, falar em menor velocidade pode significar mais espaço para que os sentidos sejam colaborativamente negociados, mesmo ela tendo relativizado esse entendimento ao reconhecer que outros elementos também precisam ser considerados.

Ainda na mesma discussão, foi interessante notar como a reflexão sobre questões de falantes nativos e não-nativos também suscita a resignificação sobre a responsabilidade pelo sucesso comunicativo. O trecho abaixo ilustra essa reflexão.

Professor: Mas e as outras, quando não eram latinos?

Maria do Carmo: O que tem que fazer o não-nativo, pra ser entendido, como ela já falou, falar um pouco mais devagar, tentar se comunicar por outros meios...

Professor: O não-nativo tem que fazer isso?

Maria do Carmo: É... ou melhor, os dois né?

Professor: Eu tô imaginando aqui... às vezes a gente coloca responsabilidade em apenas um dos lados... [...] é complexa essa situação de cobrar de alguém numa situação transnacional, eu ou o outro, que por eu ser o ouvinte, então faça-se entender... né? Como que essa atitude atrapalha também, né?

Maria do Carmo: Como você falou, né? Tem que ser dos dois lados, né? Assim, pra poder compreender... a atitude tem que ser dos dois lados... não é só um... porque senão, o outro não vai entender, né? Então, tem que se adaptar...

A partir da fala de Maria do Carmo acima, entendi que seria interessante aproveitar o momento para problematizar um pouco mais com os participantes o modo como imputamos certa responsabilidade pela comunicação muito mais fortemente nas pessoas tidas como não-nativas, já que elas supostamente precisam ‘dominar’ a língua de interesse (como no caso do inglês contemporaneamente). Nesse sentido, compreendo, como já o fazia durante as aulas, que o espaço do Curso se caracterizou como ideal para práticas de desconstrução do que Bernat (2008) chama de “síndrome do impostor”, ou seja, para que nós pudéssemos requalificar os termos do debate sobre a comunicação em inglês, diminuindo intencionalmente o peso da natividade dos sujeitos e sua relação com a língua, e priorizando um empoderamento pessoal com base em uma perspectiva pós-normativa não-centrista. Ao chamar atenção do grupo para a cobrança que os supostos não-nativos acabam recebendo, intencionei chamar atenção para como exercemos preconceito sobre nós mesmos enquanto usuários de inglês como língua não-primeira e sobre como isso pode funcionar como barreira. Maria do Carmo, imediatamente, reforçou a ideia de responsabilidades mais compartilhadas, indicando que a adaptação precisa ser um movimento coletivo.

Em direção semelhante, a próxima afirmação baseada em Rajadurai (ibid) também rendeu reações interessantes porque, além de abordar questões de responsabilidade na comunicação, também se relaciona a questões de desestabilização de sentidos.

c) O falante não-nativo é responsável por problemas de comunicação.

Laura: Eu coloquei que também, não é só o não-nativo, mas o nativo também. Por exemplo, a entrevista, porque o que era nativo, que entrevistava, ele falava muito rápido, e isso acaba dificultando o entendimento de uma pessoa que não domina o inglês...

Maria do Carmo: Por isso que eu digo, tem que falar devagar...

Professor: É... e talvez mais coisas, né? Além da velocidade, o que mais eu posso tentar na hora, ali?

Lilian: A pronúncia das palavras... falar mais claro...

[...]

Cecília: Eu também, como já foi falado, acho que depende que todos os envolvidos no momento...

Professor: Só que aí eu posso pensar assim... todo mundo tá super a fim de fazer coisas negociadas toda hora? Nem sempre a gente controla essa possibilidade, essa disponibilidade de tempo... nem toda negociação é tranquila o tempo todo, né? Porque pode parecer que todo mundo é “paz e amor” o tempo inteiro... eu vou falar devagar e você vai falar devagar e a gente vai se compreender... isso não significa que não teremos conflitos, né?

Maria do Carmo: Às vezes não existe comunicação entre pessoas da mesma nação... maneiras de pensar divergentes...

A partir do momento em que as respostas vindas dos participantes começaram a me soar relativamente semelhantes em relação ao seu conteúdo (como no caso da resposta de Cecília), tive a impressão de que havia uma tendência de normalização dos sentidos em relação àquela discussão, especialmente porque parecia estar brotando uma leitura homogeneizada sobre o assunto, na qual a simples boa vontade para a comunicação serviria como garantia para o sucesso e a integração generalizada.

Naquele momento, lembrei que uma abordagem por Letramento Crítico nos convida a estarmos alerta sobre as relações de poder nas quais sujeitos e significados estão constantemente mergulhados, especialmente na legitimação de modos de construção de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2011; JORDÃO, 2013). Nesse viés, tentei desestabilizar o entendimento de que a negociação é sempre bem recebida e de que os sujeitos estão sempre dispostos a colaborar nas situações comunicativas. De pronto, Maria do Carmo chamou atenção do grupo em relação aos conflitos que constituem as relações sociais.

Assim, tive uma confirmação contingente por parte de Maria do Carmo de que não podemos perder de vista que cabe aos sujeitos “*compreenderem* os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; [...] *negociarem* seus sentidos e procedimentos interpretativos, construir bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas” (JORDÃO, 2013, p. 80). Desse modo, a fala da referida aluna acaba por trazer o sentimento de alerta de volta ao grupo, pelo menos naquele momento.

Após discutirmos as afirmações, passamos à análise dos mitos levantados por Rajadurai (2007). A atividade realizada foi a leitura silenciosa dos trechos de Rajadurai selecionados por mim e inseridos no handout, seguida por discussão em grupo e depois compartilhamento dessas discussões com a turma toda. A seguir, apresento cada um dos mitos apresentados pela autora (ibid) que por mim foram traduzidos para português, seguido de um trecho de aula que exemplifica o tipo de argumentação e reflexão desenvolvidos pelos alunos, acompanhado da minha análise sobre como a criticidade deles pareceu estar se fazendo.

Mito 1 - O modo como falam os falantes nativos deve constituir a forma como devemos nos comunicar em uma (outra) língua;

Aula 11

Professor: O que você acabaram discutindo aqui nesse grupo?

Roberta: Desse jeito, se você for se preparar pra passar uma temporada nas praias de Santa Catarina, já deveria chegar lá já “falando cantadinho” [tentando imitar sotaque característico da região]

Coletivo: Risos...

Professor: Então, assim, se eu chegar falando com “sotaque soteropolitano” [tentando imitar sotaque característico da região de Salvador na Bahia] eu poderia dizer assim: “Estou me preparando para minhas férias”.

Coletivo: Risos...

[...]

Professor: Tá, mas se você começar a falar, é um problema?

Roberta: Não... não, né? Acontece...

Professor: Acontece... não trava essa possibilidade.

Roberto: E “eles” sabem que você tá imitando eles, né? E eles vão começar a rir de você!

Coletivo: É...

Maria do Carmo: É como nós... nós notamos a “vina”, né? Ou o “leite quente que dói o dente da gente”... a gente nota quando eles não são daqui, né? Eles riem da gente mas a gente ri deles...

[...]

Juliana: Isso também acontece com quem sai do país, pra fazer intercâmbio, e volta falando de um jeito ‘americanizado’...

[...]

Juliana: Tem também, aquele que faz as cirurgias plásticas lá, o Dr. Ray...

Coletivo: É mesmo... o Dr. Ray... (inaudível)

Professor: Pois é... mas você acha que ele tá errado em fazer isso, manter aquele sotaque? Porque assim, digamos que ele faça aquilo de caso pensado... que tal ele fazer isso?

Maria do Carmo: Às vezes é um “chamariz” também, né? Pode ser uma marca dele, né?

Professor: Pois é, uma marca dele, né? Imagina só... escutou e lembrou: É o Dr. Ray!

Maria do Carmo: Quando a gente assiste a uma série... a gente mais ou menos já percebe, como aconteceu com o Anderson Silva... a gente já sabe a voz daquela pessoa...

Professor: É... a gente tem essa maneira meio instintiva de perceber essas coisas, né? E eu acho interessante isso... porque, às vezes, a nossa fala em relação a aprender línguas estrangeiras é muito baseada nisso... só que se a gente for ver o que isso significa, quer dizer que pra cada país que você “precisa” ir, eu vou ter que falar “igual se fala lá”... e isso é praticamente inviável, né?

Quando instigados a refletirem sobre o primeiro mito, os participantes já começam a apresentar certas relações entre elementos que vínhamos discutindo no Curso como, por exemplo, no caso em que Roberta tece suas considerações sobre uma das variantes prosódicas catarinenses, mais especificamente aquela encontrada na porção litorânea do estado, marcada pela influência da variante açoriana do português.

Além disso, trazem também algumas percepções que caracterizo como resultantes de entendimentos que incluem posicionamentos mais voltados às “Práticas Translíngues”, em especial aquelas que focalizam a linguagem como recursos móveis que sempre produzem sentidos imbuídos em contextos físicos e sociais (CANAGARAJAH, 2013), como quando Maria do Carmo argumenta sobre a possível escolha de reforço das peculiaridades de usos linguísticos como estratégia de distinção identitária, como no caso do Dr. Ray.

Especificamente, no caso da fala de Roberta no início da transcrição, ela indica um posicionamento que traduz o referido mito de forma exagerada, mas, ao mesmo tempo, significando que não precisamos nos conformar aos modos dos “estrangeiros” para nos comunicarmos com eles. Argumento convergente é exposto por Canagarajah (2014), particularmente em relação à LI, quando trata de pedagogias informadas por uma perspectiva dos Ingleses Mundiais (WE).

Segundo o autor, apesar de percebermos a importância em se conhecer variedades locais de uso de LI, não parece produtivo aprender por meio da assimilação dessas variedades. Compreendo que isso se baseia em pelo menos dois argumentos: primeiro porque em situações de contato, usuários não se utilizam de variantes padronizadas de inglês (SEIDLHOFER, 2001). Em segundo lugar, está o reconhecimento de que a imprevisibilidade dos encontros comunicativos

contemporâneos torna praticamente impossível preparar-se para alguma variedade específica, já que a diversidade se torna a norma (CANAGARAJAH, 2014, p. 771).

Mesmo assim, quando questionada se haveria algum problema em se ‘assimilar’ certos modos estrangeiros de comunicação, Roberta reconhece que essa é uma das possibilidades. Desse modo, interpreto que, naquele momento, criou-se um espaço de entendimento que refutou o Mito 1, particularmente com base na ideia de que em uma orientação translíngue (CANAGARAJAH, 2013, 2014), aplicamos estratégias de engajamento com modos diversos de construção de sentidos (no caso da fala de Roberta, o sotaque florianopolitano) com o entendimento de que os formatos dos produtos textuais/discursivos finais vão variar de acordo com as expectativas e possibilidades contextuais.

Mito 2: O falante nativo é sempre o melhor juiz sobre o que é compreensível/inteligível

Aleatório: Não... acho que não...

[...]

Talita: Eu estava conversando com uma amiga minha que faz curso de inglês numa escola de línguas... e ela estava reclamando do inglês do professor da escola “normal” dela... e ela disse: “Nossa, quando eu vou escutar o inglês da minha escola, dói o ouvido”... Mas aí eu disse: “Nossa! Mas você não vai ouvir inglês apenas das pessoas da mesma escola de inglês que você!”. Nessa hora, cai bem nessa discussão que a gente tá tendo aqui, né?

[...]

Maria do Carmo: Então, porque eu sou nativa de espanhol... e tenho colegas professores que também são nativos e que, muitas vezes, não sabem responder questões sobre gramática, por exemplo... Eles sabem só a cultura ou só as expressões populares, mas aí um aluno pergunta: “Professor, por que isso aqui?” E eles não sabem explicar... o porquê dessa conjunção aqui, ou coisa parecida... então, depende muito de quais nativos você tá falando...

Professor: Então, pode haver vantagens pra uma coisa, desvantagens pra outras, né?

Maria do Carmo: Sim... eu mesma... tenho mais facilidade porque tenho dois idiomas, né? Português e espanhol, né?...

[...]

Professor: Mas e aí? Será que a gente acha que é mito ou que é verdade?

Maria do Carmo: Eu acho que ele [o falante nativo] se acha o juiz...

Aleatório: Risos...

Professor: Que pode até ser deixado de lado, né? Imagine uma situação com pessoas de várias nacionalidades, inclusive nativas, numa negociação, se ele [nativo] não mudar o jeito de tentar [se comunicar], talvez ele possa ser colocado ‘pra escanteio’, né?

Maria do Carmo: O objetivo dos dois lados tem que ser se adaptar ao outro, né? Não é só um, assim...

A reflexão sobre o Mito 2 rendeu argumentos dos participantes que colocaram em análise as possibilidades comunicativas características da sociedade contemporânea, ou seja, aquelas envolvendo pessoas de diferentes partes do mundo em situação de contato transnacional. Nesse sentido, a fala de Talita, mais uma vez, reforça a reflexão que muitos de nós temos enquanto aprendizes de outra língua, no caso o inglês. Ao citar um exemplo que seria facilmente caracterizado como preconceito linguístico, Talita expõe um aspecto que habita a realidade de muitos contextos de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil: a prática de hipervalorização da figura dos “abençoados grupos de falantes nativos” (SIQUEIRA & SOUZA, 2014, p. 36). Mas, ao invés de sucumbir a essa prática, interpreto que a resposta de Talita ao comentário da colega já evidencia certa tomada de postura voltada para aspectos de inclusão da diversidade na comunicação em inglês. De certa forma, compreendo a fala de Talita como evidenciando o caráter de encontro com modos mais diversos de compreensão do mundo, provavelmente em parte por seu contato com as reflexões desenvolvidas ao longo do Curso.

Logo em seguida, a fala de Maria do Carmo parece jogar luz em argumentos também valiosos nessa discussão. Inclusive, percebo a importância em tentar compreender seu argumento, particularmente aquele voltado ao conhecimento sobre aspectos gramaticais supostamente inerentes à figura do professor nativo. Interpreto como importante a posição de “conhecedor da língua” imputada (e em grande parte das vezes assumida) ao papel do professor, especialmente porque é geralmente esse papel que legitima as possibilidades de construção de sentidos no ambiente educacional mais imediato. E, nesse sentido, compreendo que Maria do Carmo está afirmando a importância das práticas pessoais que o professor precisa ter com a língua sendo ensinada, mas, ao invés de colocar o foco exatamente nessas práticas, ela parece reificar o entendimento de que essa característica está associada ao lugar físico de onde vem esse professor, mesmo relativizando que o fato de ser nativo não significa mais ou menos conhecimento “sobre a língua”.

Dessa compreensão, entendo que o grupo começa a tecer entendimentos mais complexos e plurais sobre a comunicação (em inglês). Compreendo dessa maneira porque apesar de ainda, de certa maneira, não se mostrarem

explicitamente como agentes nos processos de uso da língua (particularmente em uma perspectiva internacional, já que as práticas comunicativas naquele espaço ainda estavam sendo desenvolvidas em português). A partir desse ponto, já se abriram brechas (DUBOC, 2012) para uma argumentação que, de certo modo, começa a relativizar a ideia de que a conformidade com o inglês nativo seja crucial para se chegar a uma inteligibilidade (MATSUDA, 2003), como no caso em que Maria do Carmo enfraquece o conceito de nativo ao dizer que “depende muito de quais nativos você tá falando”.

Mito 3: O falante nativo é sempre o melhor representante do que é compreensível/inteligível

Aula 11

Professor: Então, parece possível que a gente imagine é... que o que definiria a nossa habilidade ou a nossa competência em nos comunicarmos está menos relacionada a qual a frase ou palavra exata, se é igual a aquele nativo ou não, e mais relacionada com a versatilidade com que a gente faz as coisas... que são as nossas práticas...

Marineide: Parece que tem bastante a ver com sintonia, né?

Professor: Pois é... nesse sentido, essa sintonia, essas práticas, são esses elementos que a gente tá tentando colocar que também significam...

Roberta: Pra mim isso é verdadeiro, né? Às vezes a gente encontra uma pessoa que não fala nenhuma outra língua, mas ela se comunica com quem quiser... Quando eu fui morar nos Estados Unidos, eu já tinha um inglês “mais ou menos”, mas essa moça que eu conheci não falava... e eu pensava assim: “Porque que ela não aprende?”...

[...]

Maria José: Mas vocabulário também ajuda, né? Quem não tem vocabulário? Como vai fazer pra se comunicar?

Roberta: Mas então, um dia [inaudível], eu vi ela falando em francês, as outras pessoas falando nas línguas delas, e elas se entendiam! E eu falava: “Caramba! E eu aqui não consigo falar tanto...”

Professor: Então, nesses ambientes, parece que a gente começa a ficar mais tranquilo... se parece nativo, se não parece nativo, começa a importar menos... essas outras coisas começam a ganhar valor, a fazer sentido...

Em relação ao Mito 3, as reações de alguns participantes tomaram a direção de relacionar outros elementos já discutidos coletivamente para encarar a questão sobre o que pode contar como compreensível ou não, com interesse particular em inglês. A fala de Marineide sinaliza a percepção dela de que o processo de

comunicação é atravessado por um sentido de sintonia, o que pode ser aproximado do que Canagarajah (2013) afirma quando argumenta que na comunicação efetiva é preciso uma “disposição cooperativa em se negociar repertórios comunicacionais” (ibid, p. 191).

Compreendo que a percepção de Marineide demonstra que ela está construindo sentidos de um modo alternativo ao que se tem reificado no discurso tradicional sobre aprendizagem de línguas. Na mesma direção, está a sequência de Roberta que, ao compartilhar o exemplo que vivenciou presenciando uma pessoa se comunicando bem, mesmo não “falando inglês”, permite entender que ela percebe que a necessidade de compreender não trata apenas de focalizar exclusivamente **o que** sabermos, mas também atentarmos para a **versatilidade** com que fazemos coisas novas a partir dos recursos comunicacionais de que dispomos (ibid, p. 192).

A partir desses posicionamentos por parte de alguns participantes do Curso, interpreto que um processo de criticidade se desenvolveu naquele espaço, particularmente no sentido da abertura para a (re)construção de entendimentos sobre a comunicação (em inglês) que supera uma visão centrista, colocando em evidência elementos relacionados à negociação de repertórios e à construção de formas híbridas de comunicação a partir da sinalização de identidades e subjetividades. Desse modo, compreendo que ao refletir e compartilhar tais reflexões, os participantes do Curso exercitaram entendimentos mais diversos sobre comunicação efetiva nas zonas de contato globais.

4.2 AS PERCEPÇÕES SOBRE A EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

Mesmo compreendendo que ao longo do Curso, na minha perspectiva, foi possível criar espaços para construção de sentidos de uma perspectiva translíngua, esses espaços foram constantemente atravessados por discursos pedagógicos dominantes, particularmente aqueles informados por uma suposta expectativa pessoal e institucional em relação ao que contaria como ‘boa comunicação’ em inglês. Nessa ótica, percebo que em nosso contexto educacional nós, professores de línguas, estamos dando os primeiros passos para reinterpretarmos conceitos e expectativas quando tratamos de comunicação efetiva em inglês, particularmente

porque nosso histórico de práticas tem sido marcado por uma perspectiva centrista e monolíngue, calcada em grande medida pelo modelo do falante 'nativo'.

Como desafio proposto a todos do coletivo do Curso, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos textos e das tarefas relacionadas aos cursos *online* que as duplas escolheram fazer na plataforma EdX, todos tivemos que tomar nossas decisões, mediados pelas relações de poder que se estabeleciam no espaço do Curso.

Essas decisões perpassaram as escolhas sobre o que escrever e como fazê-lo, por quais termos e combinações sintáticas optar, como pronunciar as palavras, negociando nossa diversidade de recursos e, também, de limitações comunicativas dentro daquele ambiente, ou seja, na plataforma EdX. Dessa forma, tenho em mente que demos alguns passos no sentido de intencionalmente não rejeitarmos o inglês, mas reconstituí-lo em bases mais éticas, inclusivas e democráticas, usando a língua em nosso benefício e adaptando-a a nossas demandas, como advoga Canagarajah (1999). A seguir, tratarei de alguns aspectos relacionados aos procedimentos que adotei para esse trabalho.

Na continuação de uma atividade de compreensão auditiva desenvolvida na aula 10, os participantes foram expostos a diferentes interações envolvendo pessoas com inglês como primeira língua e outras que usavam inglês como língua não-primeira, por meio da visualização de vídeos selecionados por mim na internet. A partir da escuta do áudio dos vídeos, a proposta era que tentassem identificar o assunto sendo abordado e outras informações possíveis de serem apreendidas apenas com a escuta, para que pudessem completar uma folha de atividades (detalhada no Apêndice 8) que focalizava aspectos de compreensão geral. Em momento posterior, os vídeos eram mostrados com som e imagem e, desse modo, os alunos dispunham de elementos visuais, além dos auditivos, que ajudavam na construção de outros sentidos, por vezes facilitando a compreensão e auxiliando na adição de novas perspectivas a serem discutidas na construção colaborativa de sentidos que se dava durante as discussões no coletivo e no compartilhamento de suas respostas. Um dos vídeos trabalhados consistia em uma entrevista com um maratonista etíope que acabara de vencer uma competição internacional, nos Estados Unidos. Pelas informações presentes ao longo do vídeo, era visível que o

entrevistador era de país anglófono, especificamente norte-americano¹³⁷, uma vez que trabalhava para uma rede de TV estadunidense. Dentre as perguntas feitas ao atleta na entrevista houve aquelas que questionavam sobre seus sentimentos após sua conquista e sobre suas dúvidas de uma possível vitória. Para além das informações linguístico-discursivas do áudio interpretadas pelos participantes do Curso, me chamou a atenção, naquele momento, o fato de alguns dos participantes do Curso notarem certas peculiaridades sobre a comunicação em inglês em situações de contato, como essa do maratonista sendo analisada na atividade com o vídeo. Abaixo, transcrevo algumas dessas considerações e como tentei incluí-las na discussão coletiva.

Aula 10

Professor: Então, uma interação como essa envolve o quê? Coisas do dia-a-dia... quantas pessoas?

Roberto: Pois é... o cara tossiu... acho que tava cansado...

Roberta: Duas pessoas, parece.

Julia: Tem várias pessoas falando em volta... meio ao longe... parece ser uma linha de chegada de triátlon...

Professor: Pois é... em linhas de chegada, as pessoas tem que dar entrevista?

Coletivo: Sim, claro...

Roberta: Só se for o que ganhar, né? (risos)

Professor: Pois é, tem que ser bom, tem que ganhar, ser forte... e ainda?

Talita: Ainda dar entrevista!

Professor: E como é essa entrevista?

Aleatório/Coletivo: Em inglês!

Maria do Carmo: E ele tem um sotaque bem diferente, né?

Depois de ouvirem o áudio, pausadamente, por três vezes, com o intuito de completar as lacunas do texto transcrito na folha de atividades, mais detalhes da interação puderam ser explicitados.

A partir disso, com base em nossas percepções sobre o contexto da situação sendo analisada, foi possível elencar elementos que fazem parte de situações reais de uso de inglês, mas que, tradicionalmente, são deixadas de fora daquilo que se considera relevante em encontros e desencontros transnacionais de contato em inglês.

¹³⁷ O vídeo foi acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=SadSOL3baAw>

Nesse aspecto interpreto como relevante para nossa construção sobre uma atitude pró-comunicativa debruçar-nos sobre tais elementos porque eles também exercem pressão sobre nossas habilidades comunicacionais, para além do conhecimento de estruturas linguísticas específicas. No caso desta atividade, suscitar uma reflexão sobre o que compunha mais exatamente o momento de interação entre um jornalista/entrevistador e um atleta que acabara de vencer uma competição fisicamente exaustiva me parece indispensável se tentamos compreender possíveis explicações sobre a efetividade (ou não) da comunicação naquele caso. Mais à frente, temos um momento ainda mais importante para essa faceta reflexiva da análise, ainda no caso do atleta sendo entrevistado.

[Atleta no vídeo]: Sorry?

[...]

Professor: Por que vocês acham que ele [o maratonista] disse esse “sorry?”?

Roberta: Porque ele não entendeu nada...

Professor: Gente, não é fácil, né?

Roberta: Ele tá num momento que ele não quer nem pensar direito, né?

[...]

Professor: E por que será que a gente tá tendo dificuldade em entender o que o repórter diz?

Maria do Carmo: Porque tá muito rápido...

Professor: E o que vocês acham do corredor escutando essa pergunta, desse jeito? Se colocando no lugar dele, é fácil responder?

Roberta: Não... ele não tá entendendo o que tá sendo perguntado.

Professor: E o repórter parece ser de um lugar onde se fala inglês, né?

[...]

Roberta: Esse repórter é meio sacana, né?

Maria do Carmo: Pois é... vai falar com estrangeiro e não ajuda nada, né? Teria que falar mais devagar, né?

Novamente, um momento rico de reflexão sobre as expectativas de desempenho linguístico (em inglês) ocorreu no grupo. A segunda fala de Roberta no trecho acima, indicando sua percepção sobre uma suposta dificuldade do atleta em dar uma entrevista (em outra língua, mas não se limitando a isso) abre mais um espaço para a reflexão pelo grupo.

A partir da fala de Roberta, o foco é transferido da expectativa que se criava em ouvir o que o atleta teria a dizer para certo compadecimento com ele,

especialmente se articularmos sua fala com seu possível cansaço (citado por Roberto na transcrição anterior). Nesse momento, entendo que o grupo estava em meio a um exercício reflexivo com o objeto de relativizar a pressão para comunicação oral efetiva em inglês “a qualquer preço”, em uma prática de desconstrução de um modelo centralmente calcado na autonomia suprema do falante, explorando elementos que afetam o processo de construção de sentidos e suas implicações nas relações sociais.

A última fala de Roberta, por exemplo, permite argumentar sobre uma conclusão interessante nesse sentido: para ela, naquele momento, a responsabilidade de uma atitude **pró**-comunicação também precisaria ser partilhada pelo interlocutor (ou seja, o repórter). Desse modo, interpreto que, naquele momento, o espaço do Curso se firmava como um lugar seguro no qual podíamos desenvolver uma atitude crítica em relação às expectativas que carregamos sobre nós e que imputamos às outras pessoas, além de podermos desenvolver atitudes focadas na ampliação de nossos repertórios e estratégias de engajamento para comunicação mais inclusiva. Aqui, Roberta acionou elementos de nossas discussões anteriores sobre o caráter contingencial da construção de sentidos (em inglês), privilegiando a percepção de inteligibilidade a partir dos falantes envolvidos em situações comunicativas específicas. Nesse viés, com base na reflexão aberta por Roberta por meio do desenvolvimento das atividades e reflexões propostas, creio que o coletivo de participantes pôde reconstruir seus entendimentos sobre o assunto informados por um conjunto de ações contingencialmente recíprocas que podem (ou não) criar espaços de entendimento mútuo.

Como já mencionado, o entendimento pós-normativo para o ensino-aprendizagem de inglês que informa este estudo versa, entre outros elementos, sobre o contato com diferentes variantes de inglês, particularmente porque se relaciona direta e profundamente com o objetivo de se expandir os repertórios comunicacionais dos participantes, especialmente dada a imprevisibilidade de encontros com o inglês contemporaneamente. Entretanto, nunca existiu qualquer pretensão de exposição dos participantes a todas variantes já institucionalizadas, como ocorre no caso dos estudos de WE. Alternativamente, essa preocupação se constituiu desde as etapas de planejamento antes do início do Curso na medida em que me pareceu legítimo e necessário construir noções de contato com diversidade e de foco na imprevisibilidade dos encontros comunicativos, com atenção especial à

desconstrução da dependência do falante nativo, particularmente porque tentei me guiar pela ideia de que todo e qualquer material instrucional que escolhemos carrega em si mensagens culturais e ideológicas, como já apontou Pennycook (2000). Nesse aspecto, ficou evidente que não tive (nem tampouco teríamos) chances de trabalhar com um número elevado de exemplos de usos de inglês em situações diversas, particularmente aquelas envolvendo sujeitos com primeiras línguas diferentes do inglês, senão pela infinitude desses casos, certamente pela limitação de tempo. Mesmo assim, interpreto que o que foi possível de ser trabalhado serviu como estímulo suficiente para a reflexão sobre a amplitude da diversidade que se encontra a comunicação em inglês contemporaneamente, como se pode ver no trecho de aula transcrito acima. Além disso, compartilho da preocupação exposta por Siqueira (2012) sobre a necessidade de nós, professores de línguas, “produzirmos materiais didáticos [...] alinhados com as demandas e as reais necessidades das comunidades locais que utilizam o inglês como língua de contato internacional” (ibid p. 339). Na sequência, transcrevo um momento da aula 11 em que tento levantar junto aos participantes essa minha preocupação ao mesmo tempo em que já sinalizo limitações.

Aula 11

Professor: O nosso interesse em fazer as atividades com diferentes pessoas tentando se comunicar em inglês foi tentar criar repertórios, ou seja, vamos tentar nos expor ao máximo que a gente puder, mas o nosso tempo aqui é limitado, né? [...] Mas seria interessante que nós tivéssemos sempre muita exposição a diferentes repertórios. Por exemplo, qual seria, no imaginário de vocês hoje, uma nacionalidade que a gente não percebeu tentando se comunicar em inglês?

Roberto: Russos...

Professor: A gente não teve acesso a russos...

Marineide: Francês...

Roberto: Árabe...

Maria do Carmo: Mas a gente teve o sírio...

Professor: O que mais a gente não teve?

Julia: Mexicano...

Professor: Mas tivemos uma coisa mais latina, não?

Maria do Carmo: Sim, argentino...

Julia: Aquela atriz colombiana...

Professor: Quer dizer, estamos tentando, né? [...] Teve algum italiano?

Maria do Carmo: Sim, teve uma italiana que era atleta...

Professor: Brasileiro, teve?

Maria do Carmo: Teve aquele primeiro que não era em inglês... era brasileiro com sotaque alemão... com sotaques diferentes, né?

Professor: Mas brasileiro tentando se comunicar em inglês, não teve?

Marineide: Hhhmmm... teve o Anderson Silva...

Coletivo: Ah, é... (risos)

Professor: O lutador...

Como um possível desdobramento dessa tentativa de contato e trabalho com diferentes modos de construção de sentidos em inglês, acredito ter sido possível desenvolver junto ao grupo de participantes, como se pode evidenciar no trecho acima, momentos de reflexão e reinterpretação sobre o conceito de falante nativo, especialmente no sentido de criar percepções mais empoderadoras das capacidades de comunicação que deixamos de exercer quando trabalhamos língua em uma perspectiva monolíngue. Os trechos de texto a seguir tentam exemplificar esse posicionamento por parte de alguns desses participantes.

(EnqOnline – anônimo): A parte do curso que mais mexeu com meus paradigmas foi quando nos questionamos se o falante nativo é sempre referência para indicar se alguém está falando corretamente ou não o idioma, porque, para mim, isso era verdade. Eu sempre pensei que deveria falar inglês do jeito que um britânico fala. Mas isso se desconstruiu em mim. Em muitas situações eu falei com pessoas que não são falantes nativas de inglês, então o parâmetro britânico irá por água abaixo, por que o essencial será me fazer entender. Penso agora que eu não preciso me envergonhar por falar inglês de forma carregada, porque estou em processo de aprendizagem e é esse o jeito de falar que minhas vivências até agora me possibilitam.

[...]

(EnqOnline – anônimo): Um ponto que foi tratado ao longo de todo o curso e que me marcou bastante foi a questão tratada em cima da insegurança ao falar um outro idioma. Para mim, até antes do curso, tenho certeza que se em alguma situação eu tivesse que falar inglês, por exemplo, eu pensaria inúmeras vezes antes devido ao medo de errar. Mas ao longo de todas as atividades, percebi que para que a comunicação aconteça, não é necessário que se fale da forma com que consideramos perfeita, até mesmo porque o conhecimento completo nunca poderá ser alcançado. Sendo assim, hoje, se eu precisasse me comunicar em outro idioma, sei que tentarei no mínimo arriscar e se necessário buscar outras formas de adaptação.

A partir desses depoimentos, e do que pude observar em sala de aula durante o Curso, sinto-me capaz de compreender que, de algum modo, as atividades

desenvolvidas com os alunos também serviram de espaço para a desestabilização do sentimento de impostor discutido por Bernat (2008). No caso do Curso, interpreto que a insistência em se reinterpretar conceitos sobre comunicação com foco nos usos contemporâneos de inglês internacionalmente serviu, em alguma medida, para reposicionarmos os espaços de poder e empoderamento entre os usuários de inglês, transformando e reorganizando as noções de identidade de nativos e não-nativos (ibid, p. 7). Tal reposicionamento ocorreu, também, no que diz respeito à percepção de alguns dos participantes em relação a sua auto-identificação como nativos (ou não) de português no Brasil, como afirmaram na enquête anônima online e na página do curso no Facebook, como podemos ver nos seguintes trechos:

(EnqOnline – anônimo): Me pareceu importante ficarmos expostos a diferentes formas de falar o inglês (e o português no início), para termos mais repertório e para nos desinibirmos com nossa própria fala.

[...]

(DepFacebook – Ana): Bom, quando vi o curso de Comunicação Internacional, pensei que fosse algo focado na língua inglesa e me interessei. Ao participar das aulas vi que não era apenas isso, gostei bastante das discussões durante as primeiras aulas e também fiquei muito feliz quando iniciamos com as atividades de áudio em inglês. Estou bem satisfeita com o que aprendi e ansiosa pelos resultados em relação ao site Edx

[...]

(DepFacebook – Cecília): Matriculei-me no curso Comunicação Internacional com muita curiosidade. Em meu trabalho, o assunto é fundamental. Tenho aprendido que o importante mesmo é entender e fazer-se entender, tendo o conhecimento de outras línguas ou não, fazendo mímica se for preciso. Estou gostando muito do curso, tentando deixar o medo e a timidez de lado.

Outro elemento que considerei importante em relação aos desdobramentos das práticas desenvolvidas ao longo do Curso foi a abertura de alguns dos participantes para a construção translíngue de sentidos em inglês, particularmente ultrapassando a barreira que concebe a recombinação de recursos semióticos (tradicionalmente entendidas como alternância de códigos – *codeswitching* – em uma ótica monolíngue).

Como uma das estratégias de compartilhamento e discussão sobre o que era desenvolvido ao longo do Curso, o grupo decidiu criar uma página no Facebook, como apontado anteriormente. Dentre as atividades de reflexão propostas por mim ao longo dos encontros presenciais do Curso, uma delas pedia aos participantes que

escrevessem sobre suas percepções em relação aos encaminhamentos e temas abordados nos encontros presenciais na página do Facebook.

Mais especificamente, logo após iniciarmos os trabalhos na plataforma de cursos *online*, solicitei que comentassem sobre o andamento das atividades relativas aos cursos que haviam escolhido na referida plataforma (EdX), na segunda metade do Curso. A partir da criação de um espaço em que as normas e a inteligibilidade se constituíram como prática local e em bases reflexivas, o Curso acabou se revelando como *locus* no qual as vozes (sociais) dos participantes puderam se verbalizar de modos menos normativos, propiciando uma agência local de inscrição de subjetividades. O exemplo abaixo ilustra esse argumento

(DepFacebook – Roberta):

Hello Everyone,

I just start to work with international agreements at the University "UTFPR" and thats why i get interest in this course, i choose "English for Doing Business in Asia - Writing" at EDX, i really like to work with international cooperation between universities and i really need to improve my english communicate.

Working with education is an enormously gratifying privilege, i think: "Education is the most powerful weapon which we can use to change the world". I really hope to learn a lot from this course: "English for Doing Business in Asia - Writing" as I'm learnig with Internacional Comuication at Federal Institute of Parana with Professor Anderson.

Vou compartilhar um vídeo muito interessante que acho que tem a ver com nosso curso: https://www.youtube.com/watch?v=r4Vz_-nm5QQ

Espero que gostem 😊:)

A resposta de Roberta (acima) ao questionamento feito por mim abre espaço para, ao menos, dois argumentos interessantes. Em primeiro lugar, Roberta decidiu dedicar grande parte de sua resposta a escrever em inglês, mesmo isso não tendo sido requisitado na proposta inicial. Nesse aspecto, interpreto um movimento interessante por parte de Roberta no sentido de adaptar seus recursos comunicativos em inglês para se comunicar em seu contexto sociolinguístico localizado, apoiando-me no que afirma Blommaert (2010, p. 95) em relação a nossa capacidade de recombinação dos recursos semióticos dos quais dispomos. Partindo daquilo que dispunha para a comunicação em inglês com aquele grupo específico, pode-se dizer que Roberta se saiu muito bem em *seu inglês*, onde *sair-se bem* significa se adaptar às expectativas e padrões localizados, demarcados pelas

atitudes e possibilidades locais, com base em suas percepções sobre o grupo com o qual estabeleceu contato e não tomando como referência um universo de aprendizagem abstrato e universal.

O segundo ponto diz respeito ao potencial de construção de uma consciência linguística informada por uma ótica translíngua no que se refere ao modo de construção de sentidos adotado por Roberta, mais especificamente, a mescla entre ‘códigos’ ou recursos semióticos analiticamente distintos para seus objetivos comunicativos. Ao final da mensagem, ao invés de continuar escrevendo em inglês, Roberta opta por utilizar-se do português para finalizar sua participação. Interpreto, nesse ponto, que o espaço de reflexão aberto pelo Curso possibilitou à Roberta exercitar, ao menos um pouco, seu engajamento com situações fluidas e modificáveis para exercitar estratégias de negociação e adaptação com foco na construção de sentidos.

Ao mesmo tempo, o Curso também se mostrou como um espaço em que as tensões em relação às demandas comunicativas em inglês também podem ser causa de apreensão e desconforto, especialmente quando o curso se propôs a tentar ressignificar práticas de ensino-aprendizagem, mesmo que focalizando as potencialidades de cada um e suas possibilidades de colaboração. Ainda na primeira metade do Curso, ao desenvolvermos as atividades de compreensão auditiva envolvendo situações comunicativas em inglês, os participantes precisavam ouvir as gravações e fazer anotações sobre o conteúdo dos estímulos sonoros, conforme já indiquei no Apêndice 8. Como o grupo era formado por uma diversidade de pessoas com histórias e trajetórias diversas com LI, alguns momentos de tensão, dificuldade e desconforto ocorreram, especialmente por conta das expectativas que alguns participantes traziam em relação ao seu desempenho com a língua. A transcrição abaixo ilustra um desses momentos em que uma aluna expressa seu desconforto e eu tento mostrá-lo em sua produtividade:

Aula 7

Professor: E então? O que acharam dessa experiência de tentar produzir em inglês? Tem gente que se sente mais confortável... tem gente que se sente menos...

Lilian: Eu não me senti NADA confortável!

Professor: Nada? Por quê? Quer comentar?

Lilia: Então, eu não sei nada de inglês, e eu até comentei com as meninas aqui... quando eu me inscrevi no curso eu perguntei se havia necessidade de saber inglês e me foi dito que não. E nessas atividades eu não consigo perguntar, não consigo responder... não está nada confortável.

Professor: Tá... então, é importante perceber que essas práticas podem deixar mais ou menos confortável. O foco na comunicação internacional contemporânea às vezes nos fecha pra essa necessidade [de usarmos inglês], mas ela não limita, né? Então, há situações de comunicação em que as trocas se dão em outras línguas que não inglês. E me parece que tentar exercitar alguma coisa pode ser algo que tire você dessa situação de desconforto. Com foco, é claro, naquilo que seja possível.

A reação de Lilian sobre seu próprio desempenho em uma atividade que envolvia inglês evidencia, em minha leitura, uma das peculiaridades com as quais o trabalho de ensino-aprendizagem de línguas (em especial a LI) precisa se preocupar: a noção trazida por muitos alunos de que não são capazes de construir sentido algum nas línguas sendo aprendidas.

Mesmo compreendendo como legítimo o argumento de que há, sim, diferentes níveis de auto-percepção sobre as dificuldades com línguas estrangeiras, não concebo essa percepção como resultante de características puramente relacionadas ao indivíduo; pelo contrário, a partir da discussão que proponho ao longo de vários pontos deste texto, compreendo que essa visão está diretamente atrelada a discursos sobre aprendizagem de línguas informados por perspectivas centristas monolíngues e calcadas em aspectos puramente cognitivos.

Muitos desses discursos continuam a desempoderar os aprendizes, particularmente porque insistem em argumentar que a aprendizagem das línguas se constitui primariamente no domínio de sua gramática em contextos pedagógicos genéricos e altamente controlados. Nesse aspecto, entendo que a inclusão, em sala de aula, de argumentos e reflexões que pluralizem a construção de sentidos em inglês pode favorecer a desconstrução do conceito de aprendizagem de “línguas imóveis” e passe a reconstituir nossas atitudes docentes e discentes na busca por “recursos móveis” nas pedagogias de inglês.

Na mesma medida, interpreto como valiosa a oportunidade que Lilian ofereceu de eu poder ter acesso ao seu modo de encarar suas dificuldades com a LI também naquele contexto. Nesse sentido, compreendo que a construção de espaços seguros para a reflexão ao longo dos encontros permitiu que Lilian se sentisse confortável o suficiente para compartilhar suas angústias e isso, por si só, já

demonstra a importância da diminuição da assimetria entre professor-aluno em contextos de aprendizagem de línguas, especialmente porque ao identificarmos essas demandas por parte dos alunos, podemos reconfigurar nossas ações pedagógicas a fim de contemplá-las mais efetivamente.

Além disso, vejo aí uma das valiosas oportunidades de reconstituição das expectativas institucionalizadas em relação ao desempenho dos alunos. Advogo, portanto, que precisamos mudar e ampliar nosso foco sobre **o quê** ensinar-aprender e equalizá-lo com **a versatilidade com a qual** construímos sentidos em inglês, especialmente trabalhando com casos específicos de comunicação transnacional em inglês como ponto de partida para o desenvolvimento de nossos materiais pedagógicos e estratégias de avaliação. Isso significa, a meu ver, que precisamos incluir a comunicação transnacional em inglês como um dos principais temas de nossas aulas de inglês. Entendo que, somente assim, abriremos espaços para que a negociação e a variabilidade dos usos de inglês comece a povoar o imaginário dos ensinantes-aprendizes de inglês.

Na sequência da mesma interação comentada acima, tivemos mais uma intervenção por parte de outro participante, que chama atenção para um aspecto que, a meu ver, também merece atenção nessa discussão.

Roberto: O sentimento dela [Lilian] é como o meu, né? A gente entrou na parte de estudos muito tarde... e eu entendo ela... mas eu **não tô desconfortável aqui porque eu não tô sozinho**, a gente tá aqui em grupo... então, **a gente se ajuda**.

Lilian: Eu sempre fui muito mal em inglês. Então, agora eu resolvi aprender um pouco de espanhol pra tentar me desenvolver um pouco mais. Mas do espanhol pro inglês, é uma língua que a gente não domina. Então, quando começam essas coisas de ter que escutar e escrever, eu tenho vontade de sair correndo... aí eu penso, eu não venho mais... aí na semana que vem eu venho mais um pouquinho... mas a minha dificuldade é gigantesca de tentar acompanhar... mesmo as perguntas, as coisas pra fazer...

Roberto: Mas nós não estamos “mal de inglês”... nós estamos vendo como é a comunicação... mundo afora.

Professor: E se houver algum aprendizado de inglês, também é motivo de comemoração, né?

Talita: Mas eu também, no começo, não tava muito confortável... mesmo nas aulas que a gente tem com você no regular, teve várias vezes de a turma entender alguma piada sua e rir e eu ficar sem entender nada... mas agora, que eu tô praticando e vendo mais coisas em inglês, às vezes, tô me sentindo bem confortável... até, tipo, chutar pra escrever algumas coisas em inglês e tentar ver se dá certo.

Professor: Pois é, que positivo vocês compartilhem isso... Eu tenho a impressão de que o fato de diagnosticar esse desconforto próprio é um dos principais passos que a gente precisa pra se empoderar, ou seja, tomar conta da situação... espera aí: “O que é que tá acontecendo pra eu me sentir tão desconfortável assim?” Então, esse diagnóstico pessoal pode tentar nos ajudar a *overcome*, eu diria em inglês, a superar alguma coisa que nos impeça de tentar. Por isso que eu espero que esteja acontecendo aqui no curso é a criação desse espaço mais seguro, de não cobrança. Por exemplo, eu fiquei extremamente feliz porque vocês me disseram isso agora, porque tradicionalmente as pessoas não vão dizer, elas vão disfarçar e vão embora. E agora a gente pode começar a trabalhar nessas questões pra ajudar de alguma forma, né?

Mais uma vez, por conta da fala de Roberto, sinto-me autorizado a interpretar o espaço do Curso como um espaço seguro de colaboração, no qual muitos dos participantes encontraram terreno amigável para colaborarem, também, em relação ao compartilhamento de suas dificuldades, especificamente em relação aos seus desencontros com práticas de ensino-aprendizagem de inglês, como também o faz Talita, logo em seguida. Ainda mais importante, tratando do que é levantado por Roberto em sua primeira fala, está sua percepção de que aquele grupo pode servir para que as dificuldades sejam contornadas exatamente em razão do seu caráter de coletividade.

Nesse sentido, a argumentação se volta novamente para a potencialização da produção coletiva de conhecimentos significativos e o objetivo de ultrapassarmos as contradições que vivenciamos. Portanto, temos que em um ambiente que se propõe colaborativo, interpretando as palavras de Roberto, o engajamento com o coletivo pode eliminar o desconforto e qualquer possível percepção de “não saber”. Além disso, interpreto que o episódio transcrito acima envolvendo Lilian, Roberto e Talita, evidencia um momento ímpar para este trabalho, porque mostra o professor ocupando um papel não central nas argumentações.

Dessa forma, percebo que o espaço do Curso foi, com o passar do tempo, traduzinho a presença do professor em uma posição de menor centralidade, caracterizando um espaço no qual houve reconfiguração das relações de poder e de legitimação dos argumentos, principalmente quando, por exemplo, Roberto responde a Lilian de uma perspectiva de quem conhece os objetivos do Curso.

Mesmo assim, minha vontade de verdade também apareceu no mesmo episódio, especialmente no que diz respeito ao reforço da legitimação dos discursos por meio da fala do professor. Digo isso, pois, em minha fala final no trecho acima,

percebo que opto por ressignificar e reinscrever a fala dos alunos naquele episódio, provavelmente a fim de legitimar tanto os pontos debatidos pelos participantes naquele momento quanto minhas escolhas e atitudes pedagógicas. Nesse aspecto, interpreto que ainda há espaço dentro de minhas próprias perspectivas que podem ser repensados no sentido de me constituir em um professor menos centralizador dos discursos em sala de aula.

4.3 A COLABORAÇÃO – PROPOSTAS E DESAFIOS

Nesta subseção, tratarei de aspectos de colaboração relacionados a uma etapa específica do trabalho ao longo do Curso. Nesse sentido, tenho ciência de que diversos outros aspectos sobre a colaboração poderiam ser abordados, em diversos momentos do trabalho. Entretanto, para fins de delimitação, pareceu-me mais produtivo e profundamente relacionado com os objetivos desta investigação pontuar¹³⁸ momentos de colaboração que abordassem questões de necessidades comunicativas, com foco em tomadas de decisão entre os participantes sobre aquilo que foi sendo delineado pelo próprio grupo como tarefas a serem executadas. Desse modo, o recorte feito diz respeito ao segundo momento da pesquisa, especificamente a partir da aula 11, o qual se constituiu, entre outros elementos, por meio das escolhas feitas pelo grupo sobre como proceder a partir da opção de trabalho em uma plataforma on-line, e da seleção de procedimentos de trabalho que permitissem práticas de comunicação com foco em zonas de contato com diferentes modos de construção de sentidos. A discussão desses procedimentos e o desenvolvimento do trabalho evidenciam, a meu ver, movimentos colaborativos bastante pertinentes com aquilo que se delineou como referencial sobre colaboração nesta pesquisa.

Abaixo, indico momentos ao longo do Curso que interpreto como evidências de que houve criação de espaços nos quais a colaboração e a agência foram valorizadas e incentivadas por mim, na figura de professor. Como resultado desse incentivo, percebo que os participantes prontamente incorporaram as sugestões de

¹³⁸ Refiro-me aqui, em especial, ao terceiro objetivo específico do trabalho, qual seja analisar as práticas docentes e discentes adotadas ao longo do curso – especialmente aquelas voltadas à negociação e à colaboração, com ênfase nos momentos em que transparecem atitudes potencialmente pós-normativas, translingues e de LC.

descentralização e de trabalho coletivo, indicando que o grupo, de certa forma, recebeu positivamente esse modo de condução do trabalho a partir daquele momento.

Na aula 11, como aponto no trecho transcrito abaixo, havíamos terminado o trabalho com os vídeos que envolviam pessoas de diferentes contextos linguaculturais se comunicando em inglês. Já na sequência, iniciei minha proposta de trabalho a partir de uma breve explicação de quais seriam meus objetivos e de como eles se relacionavam com minhas expectativas sobre a atuação do maior número possível de pessoas a partir daquele momento.

Professor: Então, gente, a partir de agora eu gostaria de propor algumas atividades que envolvessem mais a participação de todos em atividades comunicativas mesmo... a ideia é que nós pudéssemos criar alguns cenários comunicativos nossos em inglês... e essas questões que nós discutimos até aqui vão interferir diretamente, especialmente por causa dos diferentes níveis de proficiência que a gente tem dentro do próprio grupo. A ideia que eu tô trazendo é de colaborarmos pra criar situações aqui na sala pra praticar essas possibilidades de se comunicar em situações em inglês... desse ponto de vista que temos visto até agora no curso... e além disso, que pudéssemos criar – e aí é que eu acho que tem uma parte bem colaborativa mesmo – maneiras de termos contato com coisas que estão fora da sala... por meio da utilização de ferramentas que facilitam isso hoje, aqui no instituto. E seria bem legal se essas ideias partissem de vocês, né? O que vocês acham disso? A partir de agora você vão sair correndo e não vão voltar mais aqui?

Coletivo: Risos...

Maria do Carmo: Hhmm... interessante... por exemplo, fazermos entrevistas com pessoas de fora?...

Professor: Isso também...

Marineide: Eu tô fazendo um curso on-line, é por uma plataforma e é bem interessante...

Professor: Pois é... eu não sei exatamente de onde partir... eu tenho algumas ideias, mas elas são mais minhas... nós poderíamos ter outras, né? Eu gostaria de ver, a partir daquilo que vocês também fossem me falando, se a gente poderia buscar coisas das nossas áreas de interesse... buscar contato com outras pessoas com base nos nossos interesses...

Marineide: Também tem uma rede social científica onde você faz a inscrição... e é por afinidade... você conhece pessoas do mundo inteiro que tem alguma afinidade de estudos com você...

Professor: Olha que bacana... [...] então, eu também tô pensando assim... por exemplo, se eu gosto de ler algum assunto e tem um blog bem interessante sobre esse assunto... por que não me comunicar com as pessoas nesse blog? Eu gosto de esportes e tem um site bem bacana sobre isso, como tentar uma interlocução com pessoas nesse site? Vamos vendo outras possibilidades com o tempo... é um período do curso em que a gente vai se desafiar um pouco mais...

A interação acima me permite argumentar sobre um aspecto importante na constituição deste trabalho, qual seja empreender práticas de ensino-aprendizagem que se constituíssem em uma perspectiva da decolonialidade. Mais especificamente, as práticas que se desenvolveram ao longo do Curso foram concebidas por uma leitura pessoal da minha parte (anteriormente à oferta do Curso propriamente dito) sobre como a identidade de professor por mim exercida poderia ser negociada junto às identidades dos alunos participantes, particularmente na tentativa de se legitimar saberes e interesses particulares de modo mais inclusivo e empoderador.

Além disso, eu também tinha como ponto pacífico a necessidade explicitar junto aos participantes, sem maiores pudores, minha incapacidade de conceber todas as possibilidades de interesse comunicativo daquele grupo. Considerando que estávamos em um coletivo bastante diverso, me pareceu justo e altamente relevante indicar aos alunos aberta e diretamente minha limitação em relação a como encaminhar essa proposta de trabalho colaborativo naquele momento.

Desse modo, tendo em vista minha intenção em criar espaços de redução (e por que não da quase anulação) das assimetrias alunos-professor no espaço de ensino-aprendizagem em diversos momentos, percebo que um movimento intencional por parte do professor carrega o potencial de enfatizar que as relações de poder jamais desaparecem, mas podem ser reorganizadas e modificadas, organizando-se em lógicas mais plurais, como já apontaram Oliveira e Candau (2010). A partir da abertura para o exercício de uma agência localizada, criamos diferentes possibilidades de renegociação de normas, de co-criação de espaços de construção de sentidos menos centralizadoras, e de práticas de encontros positivos com a diferença e com as subjetividades que habitam a vida social.

Obviamente, parece ainda haver certa dependência da figura do professor para que tal abertura se materialize nos espaços pedagógicos, e isso tem historicamente sido compreendido como um possível empecilho para a implementação de práticas menos rígidas, especialmente se olharmos para o campo de ensino-aprendizagem em uma ótica hegemônica.

Mesmo assim, no sentido de se construir uma análise contextualizada das práticas pedagógicas, entendo que precisamos nos ater aos potenciais em uma perspectiva micro, como a do Curso que apresento aqui como campo da minha

pesquisa, tendo em mente que nele se alcançou o estabelecimento de uma rede contingencial de conhecimentos pensados ecologicamente.

Novamente, o trabalho aqui relatado toma como uma premissa a ideia de que, criando espaços concretos para as desfamiliarizações localizadas com o conhecimento, trabalharemos para a possível transformação de entendimentos sobre a construção de sentidos em um modo mais amplo, possibilitando que os alunos se percebam agentes no processo não apenas de ensino-aprendizagem de inglês, mas também nas práticas de uso da língua fora do ambiente de sala de aula.

A transcrição a seguir, versando sobre a aula seguinte, traz mais um exemplo do meu esforço em empreender junto aos participantes do Curso práticas de reconfiguração das relações de poder, a fim de liberá-los – no sentido de legitimar suas possíveis inscrições a partir daquele momento – para um exercício ainda mais coletivo de suas agências naquele espaço. Percebo, por exemplo, que a partir de minha decisão em expor algumas de minhas próprias limitações como professor de tantos alunos ao mesmo tempo, mais espaço para uma compreensão de pertencimento coletivo se configurou junto ao grupo, como aponto abaixo.

Aula 12

Professor: Veja, me parece bem importante esse elemento de colocar o aluno também na decisão. Porque uma coisa é eu dizer “pessoal, o certo, então, é esse jeito, como tá escrito no livro X ou Y... esse é o correto. Aí a gente vai repetindo, assim, tudo igual. Isso me parece, assim, uma postura, uma atitude tradicional de professor de idioma. Outra atitude, já, diferente, é tentar colocar o aluno também nessa decisão: “Pera aí, mas o que é que você tá esperando? Quais são as coisas que você acha que serão necessárias?”. Aí eu acho que a gente entra num processo de negociação... e aí eu acredito que pra cada situação existem maneiras...

Vera: Pra quê você precisa daquilo...

Professor: É... o que te motiva, né? Que tipo de motivação existe?

Maria do Carmo: Você tem que ensinar o que existe... depois analisar o que precisa...

Professor: Pois é, mas eu também não me acho capaz de saber tudo o que existe... eu vou dizer “Olha eu te ensino, eu acho que posso te ajudar naquilo que eu consigo...”

Coletivo: Risos...

Professor: A partir de certo ponto, a gente pode precisar trilhar esse caminho duvidoso juntos. Claro, a proposta foi feita por alguém, no caso eu, né, do curso como um todo. Então, eu meio que funciona como motor pra que as coisas aconteçam ao longo do curso, mas a partir de hoje, eu gostaria de poder flexibilizar um pouco isso aqui entre a gente. Essa questão de ser centrado em uma pessoa só, vamos tentar fazer esse “centrado” circular entre todos.

Novamente, enquanto exercendo minha identidade de professor, não pude deixar de explicitar minhas limitações de encaminhamento pedagógico, indicando aos alunos que a partir da aceitação de um trabalho colaborativo, eu faria todos os esforços para que pudesse ensinar aquilo que fosse necessário e estivesse ao meu alcance.

Entretanto, ao mesmo tempo, assumi abertamente que, possivelmente, aquilo que trazíamos como tradicionalmente válido em relação à aprendizagem de línguas não seria necessariamente suficiente para as demandas advindas de um trabalho menos centrado no professor, apesar do reconhecimento que esse mesmo trabalho colaborativo partira especificamente do professor. Nesse sentido, apoiando-me em Ibiapina (2008), interpreto essa minha atitude como tendo o objetivo de tentar oportunizar igualmente a negociação de responsabilidades, legitimando as vozes dos participantes naquele processo colaborativo, com vistas ao desenvolvimento de conhecimentos, de novas compreensões e possibilidades de ação naquele espaço e talvez para além dele.

Ademais, percebo agora, retrospectivamente, que desse movimento tratamos com a possibilidade do exercício da criticidade, particularmente interessado no olhar do outro, na intercomunicação e, portanto, abrindo as portas para o conflito. Desse modo, posso confirmar a compreensão que eu trazia, desde as etapas iniciais de planejamento do Curso, que o conflito de perspectivas é necessário e potencialmente produtivo, já que o que se empreendeu, nesse sentido, foi a construção de uma determinada verdade contingente, que não a minha, mas aquela constituída no compartilhamento de significados entre os sujeitos colaboradores, e sujeita ao contato talvez conflitante com outras verdades além do espaço da sala de aula.

A tentativa de redistribuição de certas relações de poder ao longo dos encontros do Curso, principalmente na segunda metade, foi insistentemente trabalhada por mim com o coletivo de participantes do Curso. Isso ocorreu, especialmente, porque eu percebia que, com o passar das aulas, alguns participantes se sentiam ainda desautorizados a expressarem suas vozes, especialmente no coletivo do grupo, talvez porque essa prática não fazia parte de seus repertórios de interação em situações educacionais institucionalizadas.

Nesse sentido, compreendo, em retrospecto, que tal insistência se deu em dois movimentos distintos e complementares: por um lado, a movimentação do

professor no sentido de explorar possibilidades colaborativas no grupo fez parte de uma proposta que considero mais “aberta” e negociada e, por outro lado, tal movimentação foi resultado imediato de postura semelhante por parte dos participantes. O trecho abaixo tenta ilustrar esse primeiro movimento.

Aula 12

Professor: Então, até agora nós estamos tendo contato com interações de pessoas tentando se comunicar em inglês por meio desse trabalho com vídeos de entrevistas e tal... e o que eu gostaria de propor é que nós mesmos criássemos nossas zonas de contato, dentro do grupo, e olhando pra fora também... Mas como? Tentando trocar e exercitar formas individuais e coletivas de comunicação e construção de sentidos... então, eu tô propondo uma opção pra nós... e daqui a pouco a Marineide vai nos ajudar com a ideia dela... já agradeço antecipadamente pela sugestão dela... Outra coisa que tá me guiando nessa proposta é a criação de espaços de encontro e troca com diferentes formas de construção de sentidos... a gente tá falando de inglês, mas tem várias outras coisas sendo discutidas aqui, né? E talvez, com isso, a gente possa chegar a alguma transformação das nossas formas de comunicação... nem pro bem nem pro mal... nem pro melhor nem pro pior... mas possibilitando a gente sair de um lugar e se movimentar pra outro lugar...

O trecho transcrito permite perceber que, até aquele momento, eu percebia ter apresentando ao grupo diversas atividades que abordaram comunicação entre falantes diversos em inglês, todas exclusivamente propostas por mim até aquele período do Curso. Assim havia feito de caso pensado, para não colocar os alunos numa posição identitária muito diferente do que estavam acostumados, sem antes prepará-los para isso. Considerava ser necessário desenvolver com eles um espaço seguro, de confiança mútua, antes de romper com a tradição educacional que coloca o professor como o condutor principal, se não o único, das atividades apresentadas aos alunos e da organização do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Também precisava conhecer melhor o grupo que se formava, a fim de perceber se eles estariam dispostos a tal ruptura. Resolvi que tínhamos condições de desestabilizar os papéis pré-determinados para nós pelo sistema educacional tradicional quando as discussões sobre as atividades que eu havia proposto começaram a permear aspectos sobre diversidade, imprevisibilidade e negociação.

Daí veio minha proposição em expandir as possibilidades, incluindo a todos como responsáveis pela criação de outros espaços de contato e comunicação em inglês foi apresentada aos alunos como uma alternativa a ser analisada pelo grupo. Interpreto esse movimento de tentativa de inclusão das vozes dos alunos como um

indicativo importante e necessário da mudança de perspectiva sobre a identidade docente, e na busca por uma lógica pós-normativa: a **abertura** para a colaboração. Esse momento de ruptura em que o professor, explícita e conscientemente, procura achatar a assimetria entre sua posição de *ensinador* e chama para o jogo as vozes dos alunos a mim parece crucial se buscamos trilhar um caminho colaborativo para o ensino-aprendizagem de línguas.

Esclareço que não compreendo que minha perspectiva sobre meu papel de professor tenha mudado exclusivamente naquele instante, especialmente porque eu já trouxera essa lógica em minhas indagações e proposições anteriores. O que compreendo nesse sentido é que naquele espaço específico, interpretei ser necessário criar certa gradação nas práticas de diminuição da assimetria que culminaram na proposta de trabalho coletivo, no qual as relações de poder pudessem ser mais explicitamente exploradas por mim e pelos participantes.

O curso foi pensado em relação ao seu **processo** de desenvolvimento e não com foco em conteúdos fixos ou previamente estabelecidos, ou seja, a ênfase foi direcionada desde o planejamento inicial do curso para **como** aprender e não necessariamente para **o quê** seria aprendido. Interpreto, portanto, que no que diz respeito a esse *material* da aprendizagem (ou seja, **o quê**), os encaminhamentos ao longo da segunda metade do Curso foram resultantes das decisões tomadas coletivamente em relação a qual direção este tomaria a partir daquele momento específico, embora ainda mediado pelo professor. Compreendo que tal mediação e certa aderência à figura do professor ainda deixa espaço de questionamento como, por exemplo, se houve ou não um ‘real’ compartilhamento do poder entre os participantes ou se tudo não haveria sido ‘normatividade disfarçada’ pela aceitação das propostas do professor, particularmente no sentido de promover uma sensação efêmera de pertencimento e cumplicidade coletivos pela substituição pronominal (**nós** ao invés de **eu** ou **você(s)**), risco apontado por Baecker (1998), com base em Muhlhausler e Harré (1990). Alternativamente, o que pude perceber a partir dessa abertura foi uma efetiva tomada de voz pelos participantes na tarefa de colaborarem comigo sobre os próximos passos do Curso. As interações abaixo me permitiram chegar a essa conclusão.

Professor: A ideia é construir essa zona de contato em que a gente possa interagir de uma forma menos controlada... não sei se tá ficando claro, mas eu não gostaria de controlar como as coisas acontecem... no geral, até agora, eu é que tenho trazido e proposto as coisas do curso, mas a ideia seria diminuir esse senso de controle... que alguém centraliza as coisas, né? Não diluir totalmente, mas a gente poder circular esse controle... quem faz hoje é você, depois é você... às vezes eu ajudo... com foco nos nossos interesses comunicativos e não em coisas previamente estabelecidas... O que vocês acham que isso poderia significar na prática?

Vera: Eu tenho uma ideia, né? Já fiz uma atividade assim... cada um poderia trazer um prato da culinária e explicar a cultura... ou escolher uma música em inglês e praticar cantando...

Professor: Legal, ótimo!

Maria do Carmo: Todo mundo pode escolher um assunto, e a gente tentar se comunicar sobre aquele assunto...

Roberto: Eu só sei cantar o "Parabéns" em Inglês... (Risos)

Professor: Ótimo!

Maria do Carmo: Eu pensei que poderíamos fazer entrevistas com os colegas...

Professor: Sim, essa estratégia também é muito boa, né?

Roberta: A gente poderia fazer uma leitura, tentar relacionar isso com alguma coisa que a gente gosta...

Maria do Carmo: Poderíamos também pegar uma peça de teatro... um diálogo...

Professor: Que bacana, estão aparecendo coisas... e eu tô pensando em a gente tentar relacionar nossas produções aqui de dentro da sala com algo lá de fora... mas quem tem dinheiro pra pagar passagem pra algum país estrangeiro?

Coletivo: Risos

Professor: Seria ótimo, né, pessoal? Mas se não é possível isso, como a gente poderia estabelecer contato com outras pessoas e possibilidades? O que a gente tem de ferramenta já disponível?

Marineide: Internet, computador...

Professor: Pois é... o IFPR tem estrutura pra isso... eu inclusive já estou conseguindo os laboratórios de informática pra nós... mas antes, algo precisa me motivar, acho que tem que ter alguma coisa que eu queira fazer, né? Mas o que nos motiva?

Roberta: Curiosidades, estudos...

Maria do Carmo: Mas aí é diferente, né? Cada um precisa focar naquilo que gosta... aí a gente precisaria chegar num acordo, né?

Novamente, como se observa acima, externalizei minha intenção em deixar de ser o principal ator na proposição daquilo que contaria como representativo e significativo para o grupo e, logo em seguida, tentei apelar para que outras ideias fossem verbalizadas, com o objetivo de proporcionar possíveis interações e sugestões mais significativas, partindo dos participantes.

O fato de que os participantes, de pronto, iniciaram suas proposições sobre como percebiam as possibilidades de encaminhamento futuro serviu de confirmação provisória de que aquele parecia um caminho interessante a seguir. Ou seja, os participantes davam sinais de que o espaço do Curso poderia ser um espaço pluralizado e menos centrado no professor, potencializando, a meu ver, “as possibilidades de (re)posicionamentos sociais, de criação de novas regras e de (transform)ação crítica” (MATEUS et al, 2014, p.65). Isso se evidenciou, também na continuidade da discussão sobre as alternativas disponíveis ao grupo, conforme trecho transcrito abaixo, onde apresento aos alunos algumas das minhas ideias depois de ter escutado algumas das sugestões apresentadas por eles:

Aula 12

Professor: Pois é... e eu tô trazendo algumas ideias... não sei se o que vocês vão achar. Por exemplo, o que pode me impulsionar é contato com algo on-line que seriam cursos focados em idiomas. E tem uma segunda ideia trazida pela Marineide... ela tá colaborando bastante com esse assunto... mas antes a Janete gostaria de falar sobre uma ferramenta que é o *LiveMocha*... explica pra gente, Ju.

Janete: Então, é uma ferramenta online pra aprender idiomas, onde você começa no nível inicial e vai recebendo as tarefas e vai se desenvolvendo... e tem a participação de um nativo daquele idioma que vai corrigir aquilo que você faz... uma pessoa que se considera falante daquele idioma vai corrigir seu processo... e você também pode contribuir corrigindo as atividades de outras pessoas dependendo de como você se classifica no cadastro. Então, é bem colaborativo, né?

Talita: E você pode conversar com as pessoas por chat, também.

Professor: Ah, então, existe uma troca, que legal... e também tem outras possibilidades, que é o *Duo Lingo*, pra gente também aprender ou treinar um idioma... aí eu fico sem saber o que motivaria mais vocês. Pra além da ideia de ‘treino’ me parece mais interessante pensar em prática... por quê? Porque assim a gente pressupõe alguém “do outro lado” e você acaba tendo espaço pra que as coisas “deem errado” num sentido positivo...

Coletivo: Risos

Professor: Então, aí tem a sugestão da Marineide, que é esse site, o EdX... basicamente, nessa plataforma, você pode fazer cursos com base nos seus interesses, e esses cursos são ofertados por instituições de diversos lugares do mundo... tem cursos sobre os mais variados temas, e a pessoa pode utilizar esses cursos tanto para aprender sobre os assuntos abordados como também pra se comunicar com os outros participantes do curso online, já que tem pessoas de vários lugares do mundo inscritos nesses cursos também...

Marineide: Mas teria a questão do tempo de duração dos cursos, né?

Professor: Sim, e a gente precisaria se jogar nesse desafio ao longo do mês que ainda temos, juntos aqui...

Maria do Carmo: E esse curso, faríamos aqui ou onde?

Professor: Fariamos ao longo de nossas aulas aqui... quem se interessar em continuar depois do fim do curso, ótimo.

Marineide: E tem os conteúdos do curso, todos disponíveis... geralmente estão em inglês e a gente precisa ouvir e entender pra continuar as atividades do curso... e tem o chat pra conversar com outros alunos, é bem legal.

Professor: Então, com base nessas opções, ficam algumas perguntas sobre nossa participação aqui no curso... por exemplo, do que gostaríamos de tratar? Assim, a gente cria um pertencimento no nosso curso, né? Quais aspectos dessa comunicação internacional eu gostaria de desenvolver? Qual assunto me interessa pessoalmente? Quais desafios eu tô a fim de enfrentar? O que vocês acham dessas ideias? São malucas?

O trecho exposto acima, mais uma vez, aponta as possibilidades de troca e compartilhamento de ideias a partir da proposição feita anteriormente por mim. Além disso, aproveitei o espaço criado pela discussão de alternativas para expor uma das preocupações que trazia como professor, particularmente aquela que tratava da necessidade que percebia em se expandirem as possibilidades de contato dos participantes com outros estímulos comunicacionais, exteriores ao do próprio grupo.

A partir daí, a sugestão feita e explicada por Marineide pareceu fazer relação direta com aquilo que se delineava localmente no grupo, já que, a partir da utilização de uma plataforma de cursos on-line, haveria liberdade de escolhas de temas e cursos, além das possibilidades de interação entre nós, colaborando mutuamente no grupo, e de cada participante enquanto aluno do curso que escolhesse na referida plataforma. Ademais, a fim de proporcionar certa reflexão sobre o que o grupo gostaria de desenvolver, mas, principalmente, como exercício de descentralização da figura de professor, expus minha preocupação em fomentar certo exercício de pertencimento daquela sugestão para nosso coletivo.

Em outras palavras, por meio do questionamento em relação a quais seriam as motivações que estavam presentes e quais desafios cada participante estaria disposto a encarar, tentei criar um contexto em que o grupo pudesse revelar suas intenções de trabalho informadas por uma noção de colaboração, em que se age questionando, enfatizando uma ação intencional e coletivamente situada.

No encontro seguinte, pedi ao grupo que recapitulasse as sugestões levantadas no encontro anterior e, após discussão coletiva, consideramos como melhor alternativa a sugestão levantada pela participante Marineide, aquela da inscrição dos participantes em cursos oferecidos pela plataforma EdX, em sua

versão gratuita (O **Apêndice 9** mostra como a referida plataforma se apresentava na Internet à época do Curso). Ao compararem essa opção com as outras sugeridas pelo grupo – as quais consistiam basicamente na inscrição de cada um dos participantes em plataformas de prática de idiomas – o EdX foi finalmente considerado a melhor opção, especialmente porque, de acordo com o que vinha sendo desenvolvido, os participantes se mostraram interessados em estabelecer “um contato entre aquilo que se discutia no grupo com coisas internacionais, de fora. E pra isso [...] podiam usar a tecnologia e ainda trabalhar de um jeito colaborativo” (Roberta, Aula 13).

Além disso, o fato de os participantes terem interesses e curiosidades sobre temas diferentes também ajudou, segundo eles, na escolha pela referida plataforma, particularmente porque, à época, havia uma gama de cursos bastante ampla sendo disponibilizada. Exemplos práticos dessa amplitude de temas ficaram evidentes já na seleção dos cursos pelos participantes, que decidiram trabalhar em duplas a partir daquele momento, a fim de que pudessem se ajudar mutuamente na execução das tarefas.

Após algum tempo investido por todos a fim de compreender minimamente o funcionamento da plataforma, interesses mais direcionados foram se delineando nos pares. Finalmente, os cursos nos quais as duplas de participantes decidiram se inscrever variaram consideravelmente entre: - manutenção de livros/cadernos antigos como fonte de pesquisa histórica, - processo de fabricação e degustação de vinhos; - comunicação efetiva em inglês em ambientes corporativos; - boas práticas nos cuidados com pássaros como animais de estimação; - felicidade e bem-estar; - análises literárias sobre seleção de obras da autora Jane Austen. Nesse sentido, mais uma vez, o grupo evidenciou as multiplicidades de alternativas comunicacionais que a abertura para seus interesses pode proporcionar.

A partir daí, logo que as duplas iniciaram suas tentativas de desenvolvimento dos cursos que haviam selecionado, outras demandas começaram a se delinear, já que nas atividades em que cada dupla se envolveu na plataforma EdX diversas demandas comunicativas se constituíram, especialmente aquelas relacionadas às necessidades de utilização dos materiais didáticos disponibilizados na plataforma para que cada etapa do curso fosse cumprida.

Esses materiais variaram entre textos escritos (notícias, textos acadêmicos e de divulgação científica), além de vídeo-aulas produzidas pelas instituições

proponentes dos cursos on-line. A dinâmica de trabalho de cada dupla foi estabelecida pelos próprios alunos, particularmente em relação a como desenvolveriam as atividades propostas por seus cursos. Nesse sentido, eu, na figura de professor, acabei sendo deslocado, por vezes, a uma função de auxiliar dos alunos na compreensão e resolução das tarefas, no esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo dos vídeos e textos disponíveis e sobre como construir textos (orais e escritos) a fim de que a participação das duplas em seus respectivos cursos fosse ainda mais significativa.

Além dessas últimas demandas, também fazia parte das atividades on-line a realização de pequenas avaliações sobre os temas dos cursos propostas na plataforma, e a participação dos alunos em interações on-line com outros participantes do mesmo curso, por vezes envolvendo pessoas de diversos países, que também estavam inscritos naqueles cursos específicos. Nesse último caso, acentuou-se a necessidade de contato comunicativo e de construção de sentidos colaborativos (em inglês) nos quais se observaram diversas oportunidades de ação coletiva, como aponto mais à frente. A necessidade de se comunicarem, por exemplo, em inglês (geralmente na forma escrita) ocorreu não por conta de qualquer pressão por parte do professor ou dos colegas, mas pela constatação de que esse seria o modo mais prático de se estabelecer alguma comunicação, pelo menos inicialmente, já que havia utilização de inglês em exposições feitas por outros participantes dos cursos em pequenos textos de apresentação para além dos materiais disponibilizados pelos cursos oferecidos na plataforma. O trecho transcrito abaixo, em relação à aula seguinte, traz exemplos de algumas demandas comunicativas com as quais os participantes, já no início de seus cursos on-line, precisaram trabalhar.

Aula 13

Professor: Roberto, conta aí pra gente em que curso você se matriculou...

Roberto: Então, eu me matriculei num curso sobre animais de estimação, eu tenho uma calopsita em casa e vi que o curso aqui, pelo que eu tô entendendo, fala sobre bichos e tal...

Professor: E você já viu alguma coisa interessante?

Roberto: Já... então, tô tentando aqui, escrever pra perguntar pras pessoas... preciso de uma ajuda... tô aqui tentando perguntar pra eles qual animal de estimação eles têm...

Logo no início de seus cursos, as duplas, ao explorarem as demandas de cada curso, perceberam a necessidade de se apresentarem ao grupo ao qual faziam parte a partir de agora na plataforma EdX. Isso trouxe uma nova demanda comunicativa, mais especificamente, a produção de um texto introdutório escrito com o intuito de se integrarem aos grupos dos cursos nos quais haviam se matriculado on-line, como se pode ver no trecho abaixo, em que Talita pede ajuda para seu texto de apresentação:

Aula 13

Talita: Eu escrevi aqui meu texto... não sei se tá certo...

Professor: Vamos ver... [...] Super bacana! Eu acho... posso te dar uma sugestão?

Talita: Sim...

Professor: Eu acho que fica legal, além de se apresentar, fica interessante você fazer uma pergunta. Me parece que quem vai ler a sua apresentação pode ficar motivado a dizer alguma coisa também, né? Desculpa, eu tô me intrometendo na sua apresentação.

Talita: É... pode ser legal, sim.

Dentre as demandas apresentadas, os participantes decidiram que, para que pudessem participar ativamente dos cursos nos quais haviam se inscrito, cada dupla poderia fazer uma produção que chamasse a atenção de outros participantes on-line, com particular foco no tema sendo estudado. Nesse sentido, surgiu a ideia de que vídeos fossem produzidos pelas duplas a fim de que pudessem criar formas de se apresentarem e expressarem suas opiniões sobre os temas, também na oralidade em inglês.

Como objetivo restou, então, a tarefa de coletivamente produzirmos diferentes vídeos com cada dupla a fim de que fossem disponibilizados em um canal do YouTube. Para que os vídeos pudessem ser acessados, cada dupla, por meio de seu perfil no EdX enviou o link de seu vídeo no campo destinado às discussões da plataforma de seu curso.

Dessa forma, o grupo entendeu que seria interessante para seu desenvolvimento planejar e executar a produção de vídeos, já que seria necessário aplicar diferentes habilidades, desde a produção de um roteiro contendo os textos escritos a serem expostos e a prática de pronúncia e entonação a fim de desenvolverem suas habilidades de comunicação oral em inglês com um objetivo

comunicativo mais delimitado, com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua participação nos cursos do EdX.

Com base nesse processo de discussão e negociação do grupo, interpreto que a responsabilidade pelo desenvolvimento das tarefas foi, aos poucos, se transferindo de uma demanda do professor para uma apropriação pelos participantes. Nesse sentido, a atuação do professor se transformou em mais uma das vozes, obviamente a voz que ainda carregava o poder da legitimação, mas em uma perspectiva na qual esse poder fluía por entre as outras possibilidades de construção de sentidos compartilhadas pelos participantes, possibilitando uma nova configuração das situações didáticas. O trecho transcrito abaixo é um exemplo disso.

Aula 15

Professor: E aí? Sobre esse texto da Talita e de Laura, vamos tentar ver se a gente compreende? Do que se trata o primeiro parágrafo, em termos gerais, gente?

Vera: Apresentação.

Professor: Além dos nomes o que elas citaram?

Ana: De onde elas são e qual curso estão fazendo [on-line].

Professor: E no segundo [parágrafo]?

Roberta: Que elas tão gostando do curso,

Vera: Que o material disponível no curso era pouco acessível mesmo elas não sendo fluentes em inglês... é isso?

Professor: Aqui no segundo parágrafo?

Talita: Isso, bem isso.

Professor: Nessa parte aqui, vamos ver... “At first...”, o que significa essa expressão?

Maria José: A princípio...

Professor: E depois, “looked difficult”.

Vera: Elas que tiveram dificuldade?

Professor: O material parecia difícil, né?

Maria José: Pra quem não fala inglês, né?

Professor: Mas aí tem um “porém” aqui... parecia difícil no começo mas... but... aí elas disseram que “carry away”... o que vocês acham que elas quiseram dizer com esse “carry away”?

Vera: Foi ficando mais fácil?

Laura: Não sei direito... não sei se tá certo, porque a gente foi tentando escrever o que a gente sabia, e a gente tinha tanta frase que a gente sabia, mas essa parte a gente não tem certeza...a gente não sabia escrever direito...

Professor: Qual foi a intenção de vocês?

Talita: Foi de dizer que eles foram muito atenciosos...

Professor: Ah, certo, que eles foram cuidadosos...

Laura: Que mesmo a gente que não fala inglês, a gente foi ajudado pelo material...

Professor: Ah, legal... Tem um a outra palavra que pode ajudar aí que é essa aqui... [professor escreve no quadro] thought, que significa pensamento, mas se você colocar esse sufixo aqui, "ful", a palavra fica "thoughtful", que foi feito com muito cuidado, que pensaram bastante ao fazerem o material. Mas essa forma de vocês eu acho que dá conta. O quê mais?

[...]

Professor: E que tal essa pergunta aqui no meio do terceiro parágrafo? Tá sendo feita pra quem?

Lethícia: Pra quem tá assistindo o vídeo.

Professor: Certo. "Você acha que os seus livros..." então a gente mudou o ponto de vista aqui, né? "Do you think that your books" vão sobreviver? Pois é, né? Se não fosse alguém que mantivesse os livros em algum lugar antigamente não haveria livros antigos, né? Então, parece que é importante que eles [os livros] "sobrevivam".

[...]

Professor: Mas... o que?

Maria José: As pessoas geralmente...

Professor: Don't take care...

Maria José: Não tem o devido cuidado.

Professor: Não cuidam, né? E aí vem outra pergunta...

Vera: Sobre guardar, né?

Professor: Isso! Se as pessoas guardam seus cadernos ou livros antigos.

[...]

Professor: Eu não sei, mas acho que ainda falta uma frase final, pra eles se sentirem estimulados a responderem pra vocês... que tal? Fazer como um convite pra elas responderem mesmo... como a gente poderia fazer isso?

Talita: Ah... a gente poderia perguntar se elas gostaram do vídeo, né?

Roberta: Isso é bem legal, né?

Professor: Sim! E como ficaria uma pergunta dessas em inglês?

Laura: Do you like...

Professor: Isso... se gosta do quê?

Talita: Do nosso vídeo... Do you like our vídeo? E a gente podia dizer que gostaria que eles respondessem, né?

Professor: E aí, em inglês...

Vera: We would like to...

Talita: Escutar... Hear... what... you... have... to... say...

Professor: Isso! Bem legal! E dá pra dizer de várias formas, né? We would like to hear your comments... your opinion...

[...]

Professor: Ficou ótimo... vocês gostaram?

A partir do trecho acima, abrem-se possibilidades de interpretação sobre aquele espaço micro de interação como um espaço translocal¹³⁹, especialmente por dois aspectos. Primeiro, porque existe uma valorização das negociações de poder de uma perspectiva crescente, ou seja, na qual a identidade do aluno como construtor e atribuidor de sentidos é o ponto de partida, como quando Vera expressa seu entendimento sobre o texto sendo discutido e pergunta se ele significa “que o material disponível no curso era pouco acessível mesmo elas não sendo fluentes em inglês”.

Na sequência, quando questionada pela confirmação de sentidos, Talita responde “Isso, bem isso”. Interpreto que nessa pequena cena, temos uma construção de sentidos contingenciais na qual a figura do professor, por alguns instantes, desaparece, já que o questionamento poderia ter sido disparado por qualquer outro membro do grupo. Ademais, compreendo que o “Isso, é bem isso”, sendo respondido por alguém que há pouco ocupava a figura de aluno, carrega em si a legitimidade suficiente e necessária para ultrapassar a barreira imposta pelas relações de poder naquele espaço.

Em segundo lugar, porque o espaço de construção de sentidos se constitui como aquele que percebe os sujeitos ocupantes como agentes de adoção e reconfiguração de contextos para negociação de códigos e repertórios comunicacionais (CANAGARAJAH, 2013, p. 153). Nesse sentido, percebemos que, ao mesmo tempo em que negociam estratégias e dão valor aos recursos disponíveis para a construção de sentidos (em inglês), os participantes e eu negociamos nossos repertórios, como se constata quando eu sugiro que ainda falta algo no texto que estimule respostas de terceiros e Talita completa com sua ideia de inserir uma pergunta sobre a opinião de quem assistir ao vídeo, por exemplo.

O resultado é que os sentidos são atribuídos ao texto em discussão na turma de modo plural e compartilhado. Ainda, mesmo ao assumir que todos os recursos linguísticos vêm acompanhados de história e valores, portanto não se constituindo como significantes livres e neutros, especialmente quando mediados por uma figura de professor, o mais importante está no **processo** de negociação e valoração de tais recursos.

¹³⁹ Cf. discuto na seção 2.1.1

O trecho transcrito a seguir segue na linha de argumentação em relação às potencialidades criadas por práticas de ensino-aprendizagem de línguas menos centristas e mais voltadas à construção de sentidos sociais que podem extrapolar as divisas do contexto de sala de aula.

Aula 17

[...]

Professor: Maria, antes de vocês mostrarem o texto de vocês, seria possível explicar qual curso [na plataforma Edx] escolheram fazer?

Maria José: Claro. Procuramos um tema que pudesse nos interessar também. E em relação ao tema dos alimentos. Nesse tema, escolhemos o vinho, e como o vinho é um tema assim, que é profundo, nós pensamos, com base naquilo que é proposto no curso, fazer alguns questionamentos para o nosso vídeo. Ouvimos a parte que foi falada no curso, mas como eles conversam muito rápido, e por conta da ação do tempo a nossa audição já fica um pouco prejudicada (risos)

Coletivo: Risos...

Maria José: A gente tem feito algumas leituras pra entender... e como o curso não vai detalhar tudo sobre vinho nós resolvemos fazer um resumo do que foi dito e eu passei pro pen-drive em inglês, mas o inglês anda meio enferrujado, porque já faz dez anos que eu não pratico e por isso eu acho que esteja compreensível.

Professor: E, que, quais aspectos sobre vinho o curso tratou?

Maria José: Sim, conseguimos saber como se produz e percebemos que é muito complexo, porque a cultura em modo geral exige técnica especial e eles abordaram desde como produzir as plantas, os enxertos...

Professor: Ah, como cuidar do vinhedo...

Maria José: Como plantar, como fazer o enxerto, a conservação dos vinhedos... e também fazer a distinção... fazer análise de solo... porque depende das regiões e do solo... isso influencia no vinho... então isso tudo deve ser analisado... tem vinhos que são feitos com uvas ácidas... outros com uvas doces...

Professor: Tudo isso fez parte do curso de vocês? Só na parte introdutória? Nossa, quanta coisa...

Vera: E dizem que não entendem muito bem inglês, hein? (risos)

Professor: Pois é... nossa muito bacana. E foi a partir disso que vocês criaram o texto de vocês, certo?

Maria José: Sim, até a parte de armazenamento...

Professor: Gente, se alguém precisar produzir vinhos pode chamar as Marias, hein? (risos)

[...]

Ao expor para a turma alguns dos conceitos e informações com as quais tiveram que trabalhar ao longo das atividades proposta no seu curso on-line, Maria José decide detalhar alguns dos materiais pedagógicos os quais sua dupla já conseguira estudar. Já de pronto, ela faz uma própria capacidade de compreensão dos textos ao dizer que “por conta da ação do tempo, [sua] audição já fica prejudicada”, particularmente referindo-se ao fato de ter mais idade do que os outros integrantes do grupo.

Mesmo assim, a aluna não deixa de expressar sua percepção em relação à velocidade de fala das pessoas que produziram os materiais disponibilizados na plataforma do seu curso on-line. Atribuo essa “marcação de território” em relação a uma falta de atenção quanto aos possíveis ouvintes do material como possivelmente informada pelas práticas de questionamento e reflexão que vínhamos desenvolvendo ao longo de todo o nosso Curso, em especial aquelas voltadas à busca por atitudes **pró-comunicação** que podem ser cultivadas. Na sequência, temos a continuação do mesmo episódio, na mesma aula.

Professor: Que tal fazermos assim, lendo em voz alta e a gente vai tentando dar sugestões, que tal?

Maria José: Você quer que eu leia?

Professor: Pode ser... aí outras pessoas poderiam continuar também, né?

Maria José [lendo seu texto em voz alta]: *We are Mary and Mary. We like to drink a good wine. We don't know all types existant. We prefer dry wine made of great grapes.*

Professor: E aí, gente, entenderam o que elas fizeram no primeiro parágrafo?

Talita: Eu não sei o que é “dry wine”.

Maria José: É vinho seco.

Professor: Quem conhece a diferença entre vinho seco e doce? É que eles são menores de idade, Maria, eles não devem saber... Quem tem essa informação?

Maria José: O vinho seco... nele você sente mais o sabor da uva porque ele não tem adição de açúcar. Então é o vinho menos doce. Por isso é chamado de vinho seco.

Professor: Então, já temos uma boa introdução aí, né? E temos ali até uma opção cenográfica, né? [referindo-me ao fato de que trouxeram taças de vidro e suco de uva para servirem de elementos cênicos para o vídeo que estavam prestes a produzir].

Maria José: Isso foi uma “suggestion”.

Professor: Legal! Nice suggestion.

Acima temos um exemplo que mostra o Curso como espaço para aprendizagem de coisas do mundo, em outras palavras, para aprendizagem de

diferentes letramentos (GEE, 2000; 2004). Ao dar explicações em relação aos estudos que fazia sobre vinhos, a fala de Maria José denota a necessidade de criar interlocução com o coletivo de participantes para que certa colaboração viesse a se constituir, especialmente porque seu texto estava sendo analisado pelo grupo.

Interpreto que, naquele momento, para além de seu objetivo principal calcado na construção de sentidos em inglês, aquele espaço também se constituiu sobre necessidades de nos comunicarmos com base em práticas socioculturalmente diferentes, com práticas de linguagem também diversas. Isso fica mais evidenciado após o questionamento de Talita sobre não saber o que era 'dry wine'. Para além da explicação sobre os sentidos da expressão questionada, Maria se utiliza do espaço de questionamento para tentar construir sentidos específicos em relação aos eventos relacionados ao tema de seus estudos. Nesse sentido, ao responder a questão de Talita, Maria José torna o espaço do Curso mais pluralizado.

Na terceira sequência do mesmo evento, na aula 17, temos a continuação da discussão sobre o texto da dupla de Marias (do Carmo e José), mas agora com foco nas possibilidades de sentidos a serem construídos coletivamente a fim de que o texto que estavam escrevendo (em inglês) fizesse sentido antes que pudessem publicá-lo em formato de vídeo para visualização por outros alunos do curso on-line sobre vinhos.

[...]

Professor: Então, nessa parte, vocês escreveram "Each time let's go learn a few". Como assim? O que vocês querem dizer aqui?

Maria José: Sim, durante esse tempo aprendemos um pouco mais...

Professor: Pois é, mas pra mim, "Each time" significa "cada vez" e "Let's go" me lembra algo de chamar alguém...

Maria José: Sim, cada vez aprendemos um pouco...

Professor: Entendi, mas essa estrutura "a few" seria "alguns" e pelo que você disse seria para "um pouco mais"...

Vera: Talvez "a little more?"

Professor: Pois é... eu acho que fica melhor assim... essas expressões são mais fáceis de confundir. E se a intenção foi de dizer "um pouco", talvez "a little" fique melhor.

Maria José: Eu também tinha ficado na dúvida.

Vera: Mas engraçado que "a little" também parece que lembra alguma coisa pequena, né, e "few" parece "pouco", então a gente confunde, né?

Professor: Sim, é muito comum confundir, né?... Alguém mais pode ler a continuação?

Ana: Eu posso. "We learn during the course that the quality of the vine depend the quality of the soil and the blend too".

Professor: E aí? Do que se trata?

Ana: As condições pra fazer um bom vinho?

Professor: Sim, e bacana elas falarem que foi durante o curso, né? Maria [Mello], como vocês ouviam essa palavra sendo pronunciada ao longo do curso de vocês?

Maria: Vine, porque aí é "vinha". Aqui é com 'v' e vinho é com 'w'.

Com base na transcrição acima, posso argumentar sobre uma faceta importante em relação à perspectiva das Práticas Translíngues, especificamente aquela que focaliza a necessidade de desenvolvimento de um conhecimento procedimental na construção de sentidos (CANAGARAJAH, 2014). Explicando um pouco mais, esse conhecimento diz respeito ao desenvolvimento de habilidades contextualizadas para lidarmos com as situações comunicativas imprevisíveis, que marcam a contemporaneidade, com atenção às considerações feitas pelos outros participantes (que não o professor) no processo de atribuição de sentidos possíveis e na escolha de elementos linguístico-discursivos mais significativos para aquele grupo, como ocorre quando Vera sugere a inserção da expressão "a little more" como mais adequada.

Nessa perspectiva, considero que as atividades de produção e negociação dessas mensagens podem ser consideradas espaços translocais de construção de sentidos, especialmente se considerarmos as diferentes histórias sobre o que poderia contar como significativo. Nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas no grupo acabaram por possibilitar que novas indexicalizações aparecessem, pelo menos naquele espaço específico, porque como aponta Canagarajah (2013a, p. 158), aquele local se mostrou seguro o suficiente para que as normas sejam (re)construídas pelos próprios participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, esta última seção se ocupa em reestabelecer conexões entre alguns dos pontos principais com os quais esta tese dialoga, particularmente a fim de agrupar elementos que propiciem uma generalização situada em relação a aquilo que se objetivou desenvolver. Adianto que, por vezes, ainda farei uso de algum material empírico seguido da minha interpretação a fim de fortalecer algumas das conclusões possíveis. Os exemplos selecionados para esta conclusão assim o foram porque me pareceram claramente reveladores do percurso desenvolvido com os alunos e reiteram as outras instâncias discutidas nas transcrições selecionadas para análise no Capítulo 4, auxiliando na construção de conclusões contingentes sobre a investigação.

Primeiramente, compreendo que esta tese versa sobre à comunicação inter/trans-nacional contemporânea em inglês, com um olhar mais acurado na possibilidade e produtividade criadas dentro espaços de construção de sentidos em uma ótica pós-normativa. Para isso, ancorei-me em perspectivas teóricas sobre Ingleses Mundiais, Inglês como *lingua franca* e *Lingua Franca English* tentando levantar aspectos sobre cada perspectiva que pudessem ser produtivos na arquitetura da etapa empírica deste estudo, ou seja, o planejamento e a oferta de um curso de inglês em instituição federal de ensino.

Mais precisamente, as discussões teóricas tentaram indicar que, a partir de um olhar pós-normativo para a linguagem, os conceitos de Inglês como *lingua franca* (ILF) e de *lingua franca English* (LFE) abarcam de modo produtivo, cada um à sua maneira, aquilo que se objetivou construir: espaços de construção de sentidos em inglês em uma ótica que valoriza a negociação de repertórios comunicativos e que reinterpreta a normatividade e a inteligibilidade de modo contingencial e inclusivo. Como aponta Jenkins (2009), independentemente do círculo linguístico-cultural do qual se fala, a partir de uma perspectiva de ILF, por exemplo, precisamos nos ajustar às variantes locais (ou particulares) de LI de acordo com as possibilidades de encontros entre sujeitos, buscando o benefício de nossos interlocutores – o que não exclui o nosso próprio. Ainda segundo a autora (ibid, p. 201), “ILF é uma questão,

não de orientação pelas normas de um grupo específico de falantes de LI, mas de uma negociação envolvendo esforços e ajustes de todas as partes”¹⁴⁰.

Interpreto que tais características atribuídas ao ILF, como o hibridismo, o foco na variação, e a necessidade de consideração de relações entre questões locais e globais aproximam a perspectiva do ILF com o pensamento pós-moderno que embasa este trabalho, mesmo apesar de a etapa empírica da investigação não ter sido focalizada em ILF especificamente, nem mesmo na nomenclatura escolhida para o Curso. A percepção da LI em seu caráter de *lingua franca*, aqui compreendida como uma função da língua, desloca, por exemplo, o falante nativo como norma e/ou modelo para questões de aprendizagem e promove reflexões sobre questões de identidade de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tais tensões levam à discussão (fora e dentro da sala de aula) de questões sobre identidade(s) constituída(s) no interior de relações locais e globais, o que acaba por desestabilizar noções de identidade do professor e do aluno, já que argumentos sobre norma e variação entram em relativização automaticamente, dada a não dependência de uma variante nativa de LI a ser ensinada-aprendida, como já apontou El Kadri (2013).

Na mesma direção, o espaço do Curso foi pensado, desde o início, a partir da premissa de desenvolver práticas menos hierarquizadas de construção de sentidos em uma perspectiva da comunicação transnacional e das práticas translíngues, além de priorizar a colaboração como estratégia de reelaborar entendimentos sobre o que conta como comunicação efetiva contemporaneamente, com vistas a superar a visão de que as relações de poder não podem ser redistribuídas. Desse modo, vislumbro que o Curso também se materializou como um espaço de formação de alunos de línguas.

Ainda nessa argumentação, advogo que o espaço do Curso se constituiu por práticas de redistribuição de poder por meio da reconstrução de elementos sobre “Consciência Linguística” e pela adoção de uma atitude de busca pela redução das assimetrias nas relações que se estabeleceram entre os participantes, particularmente na direção da ressignificação de conceitos sobre o ensino-aprendizagem de inglês, em uma perspectiva pós-normativa. Compreendo que essa reconstrução se deu, em grande medida, pela escolha de uma abordagem

¹⁴⁰ No original: “ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all parties.”

educacional informada por noções reflexivas e críticas no desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, no caso o Letramento Crítico (LC). Tal escolha possibilitou reposicionamentos teórico-metodológicos de alunos e professor, e com isso foram construídos espaços produtivos de reflexão e de operacionalização de práticas pedagógicas localizadas, focando nos potenciais movimentos de transformação de processos interpretativos e de visões de mundo dos participantes.

Além disso, o trabalho aqui apresentado também trata da agência dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem num viés colaborativo, já que a atenção voltou-se para os entendimentos e reconstruções sobre como nossas percepções sobre o que conta como comunicação passam a nos impulsionar e/ou impedir a transpor barreiras nos processos semióticos.

Compreendo que o trabalho chama, também, a responsabilidade sobre a criação de espaços de fala e de silêncio na comunicação em inglês – porque tenta desconstruir noções sobre norma e adequação, partindo de um entendimento sobre tais práticas de construções de sentido como sendo translíngues. A partir desse entendimento, o trabalho acaba por apontar rumo diverso nas conceituações sobre língua(gem), normatividade, negociação de sentidos e questões de identidade em espaços de aprendizagem, especialmente quando se compara com as práticas institucionais tradicionais. No que diz respeito às minhas intenções na figura de professor do Curso, argumento que a ótica translíngue me impulsionou no sentido de tentar promover espaços de reconfigurações de poder e construção de sentidos, inclusive os meus, já que percebo a sala de aula de línguas como espaço potencialmente transformador no exercício de formas pós-normativas de trabalho e convivência.

Como resultado dessa tentativa, a análise do material empírico gerado ao longo do Curso permite concluir que o foco principal do trabalho junto ao grupo de participantes enfatizou, mais fortemente, dois pontos principais: 1) o desenvolvimento de uma “Consciência Linguística” reconstruída em bases mais plurais e menos centristas do que se encontra tradicionalmente na sala de aula de línguas; e 2) O empoderamento dos alunos em relação às possibilidades de entendimento da LI como um conjunto de recursos semióticos disponíveis e produtivamente negociáveis, especialmente em situações comunicativas transnacionais, para as quais fica ainda mais evidente que os produtos da linguagem não apresentam roteiro definido a priori. Nesse sentido, defendo que o Curso abriu

espaço de legitimação do potencial comunicativo dos alunos em inglês, apoiado nas possibilidades de construção de sentidos de modo mais inclusivo e colaborativo, enfatizando a busca por atitudes pró comunicação por meio do cultivo de (auto)percepções dos sujeitos como praticantes translíngues.

Nesse sentido, como apontam Rocha & Maciel (2015), a partir do que propõe Canagarajah (2013a), entendo que ao investirmos em práticas translíngues em contextos de uso e de aprendizagem de línguas, podemos promover a construção de sentidos como uma “estratégia de resistência” que ocorre a partir da própria prática, ampliando a compreensão de mundo a partir de óticas mais plurais. Além disso, essa resistência também pode ser encarada como a troca de experiências para criarmos outras racionalidades possíveis sobre a construção de sentidos, revelando-se um exercício de agência local pelo qual os sujeitos, mesmo conscientes das relações de poder que permeiam as situações comunicativas, exercem crítica e empoderadamente seu direito de inscrever suas línguas sociais, suas vozes e subjetividades (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 423).

Outro ponto importante, particularmente relacionado às potencialidades criadas por práticas pós-normativas no ensino-aprendizagem de línguas, está na possibilidade de extensão dessas práticas para outros contextos comunicativos, fora do espaço das salas de aula de línguas. Nesse sentido, a ampliação de entendimentos sobre o que conta como comunicação efetiva em encontros comunicativos cada vez mais inesperados e mutáveis pode levar a uma transformação de nossas expectativas sobre a efetividade dos usos de nossos repertórios semióticos e estratégias de construção de sentidos, focando nossos esforços na adaptação e na contingencialidade dos encontros comunicativos. O trecho abaixo, escrito por uma das participantes do Curso cerca de três meses após seu término, exemplifica essa possibilidade de ampliação.

3 meses após o fim do Curso presencial.

(Depoimento na página do Curso no Facebook – Talita): Olá! Eu vim aqui para contar que dia 09/02 comecei um curso no edx chamado AP® Spanish Language and Culture. Está sendo bem legal porque há também a presença do inglês nas instruções. É o curso mais participativo que eu já fiz, tanto que hoje teve algo parecido com uma conferência on line com pessoas de vários lugares. Eu preparei um roteiro antes de participar, mas como aprendemos no curso, a comunicação não segue roteiros. Conversei com 6 pessoas dos Estados Unidos e uma pessoa da Geórgia, perto da Rússia. Eu improvisei bastante e muita coisa eu não sabia falar direito, mas imitei as pessoas e deu

certo. Todos me entenderam (ou fingiram!) mas houve comunicação! Conversamos por quase uma hora. Foi muito legal.

Que foi respondido por mim:

(Resposta – Professor): Que legal, Talita! Fico extremamente feliz que algumas coisas das quais falamos ao longo dos nossos encontros possam fazer algum sentido... que feliz que fiquei, também, em saber que a colaboração da Marineide, quando da sugestão do Edx, trouxe um oceano de possibilidades pra nós. Que sensação boa! Depois quero saber mais notícias desse curso, hein? Abração!

Que foi respondido pela Marineide:

(Resposta – Marineide): Que ótimo!! Fico muito feliz que tenham gostado!! De nada adiantaria guardar só para mim algo tão bacana! Parabéns Talita!

Dessa vez, ao deixar seu depoimento espontâneo na página do Curso, Talita refere-se explicitamente a um dos assuntos abordados ao longo do Curso, ou seja, a imprevisibilidade das demandas comunicativas no cenário mundial contemporâneo. Ao argumentar que “a comunicação não segue roteiros” (e eu adicionaria aqui a particularidade dos encontros em zonas de contato como um curso em plataforma internacional on-line), Talita evidencia que, de algum modo, internalizou que o foco na imprevisibilidade pode funcionar como mola propulsora para que o sucesso comunicativo ocorra. Ao “imitar as pessoas” que participavam da conferência on-line, Talita também jogou luz em um importante argumento defendido pela ótica translíngua, ou seja, que os usuários do inglês em uma perspectiva do *Lingua Franca English* (LFE) são capazes de desenvolver habilidade de monitorar o alcance e as potencialidades comunicativas uns dos outros e de determinar mutuamente as formas e recursos linguísticos e semióticos mais apropriados, dentre aqueles disponíveis em cada encontro comunicativo.

Nesse sentido, temos que o LFE não pode ser encarado como um inglês dado, anterior às situações de seu uso, que podemos *aprender*, mas que é reconstituído e trazido à tona em cada contexto comunicativo. Além disso, como aponta Canagarajah (2013, p. 181), no exercício de nos percebermos como praticantes translíngues, tratamos as normas como abertas à negociação, e percebemos espaços de comunicação transnacional em inglês como *loci* para exercitarmos nossa agência comunicativa, sem impor nossas normas aos outros e resistindo à imposição de outros sobre nós, mesmo quando as interações envolvem contextos institucionais tidos como “do centro”, como no caso do inglês. Esse

exercício permite interpretarmos as possibilidades de apropriação de todo e qualquer recurso comunicacional tradicionalmente definido como “de propriedade” dos outros, reafirmando o caráter de mobilidade de tais recursos.

O depoimento de Talita, portanto, me permite argumentar que o Curso realizado, mesmo que em pouco tempo, pode ter oportunizado a ela construir uma atitude produtiva para lidar com a imprevisibilidade dos espaços de comunicação com que ela se deparou depois do Curso. Penso que, se ela própria não atribuísse ao Curso tal oportunidade, não teria sentido a necessidade de compartilhar com os participantes a sua experiência translíngua.

Finalmente, dentre todas essas possibilidades de interpretação sobre possíveis desdobramentos do Curso, chamou a atenção outro depoimento – também espontâneo – feito por uma participante (Roberta), em momento próximo ao fim das atividades presenciais.

(Depoimento na página do Curso no Facebook – Roberta): Este curso superou minhas expectativas!! Estou aprendendo muito e agradeço a oportunidade de participar e aprender tanto! Quanto ao Teacher.... great teacher (really) e a turma toda também!!! Adoro as aulas e acho que deveria ser um pré-requisito obrigatório pra quem quer fazer qualquer curso de línguas!!

Para além do que menciona Roberta em relação à sua opinião sobre o Curso, chama a atenção o final de seu depoimento, particularmente no que se refere ao seu entendimento de que deveria ser um pré-requisito para se estudar idiomas. Nesse aspecto, interpreto que a fala de Roberta faz referência, possivelmente, a muitas das discussões e reflexões que foram desenvolvidas pelo grupo ao longo dos encontros presenciais a fim de estabelecermos maneiras mais plurais e menos normativas de encarar a comunicação em inglês na contemporaneidade. Dessa forma, me parece relevante argumentar que, pelo menos para Roberta, ideias sobre linguagem, comunicação e disposição cooperativa e colaborativa puderam ser reconstituídas em bases que merecem mais ênfase e atenção nos contextos de educação linguística.

Na medida em que esta tese alcança seu fim, resta refletir sobre seus possíveis impactos e imaginar estudos futuros que conjuguem perspectivas semelhantes. Porque pretendeu teorizar a partir de práticas concretas de ensino-aprendizagem de inglês, entendo que esta investigação vem a somar na tentativa de criarmos estratégias de ensino-aprendizagem mais plurais e inclusivas,

especialmente porque da perspectiva das “práticas translíngues”, a presente pesquisa constituiu-se a partir de modos mais complexos de se encarar a comunicação, agência e comunidade, com foco em construção de sentidos de uma ótica colaborativa. Ao mesmo tempo, a investigação desenvolvida mostrou que ainda precisamos manter e aumentar a atenção em relação aos discursos centristas, calcados em uma ótica monolíngue, especialmente porque são poderosos e vêm sendo reproduzidos e perpetuados em contextos de interação linguística e, mais perigosamente, em contextos educacionais.

Desse modo, vislumbro a necessidade de inserção de práticas pedagógicas informadas por perspectivas colaborativas e pós-normativas (como as que ocorreram ao longo do Curso) em esferas mais fechadas institucionalmente, como é o caso dos currículos dos Cursos regulares ofertados pelo IFPR. Assim, percebo que poderemos criar mais e melhores espaços, tanto para o desenvolvimento de práticas mais plurais e reflexivas por parte dos discentes, como também para oportunizar aos docentes o desenvolvimento de modos mais inclusivos de pensarmos nossa participação como professores.

Em relação ao que levo comigo como aprendizagem sobre o desenvolvimento deste trabalho, posso elencar e explicar alguns dos pontos mais relevantes. Em primeiro lugar, confirmei minhas suspeitas em relação à expansão das possibilidades de utilizar minha posição de professor, na figura de legitimador de práticas, no intuito de criar espaços menos normativos para o ensino-aprendizagem de inglês. Desse modo, pude exercer minha agência em um espaço institucionalizado de práticas a fim de legitimar a agência de outros sujeitos, buscando uma redistribuição intencional de forças, refletindo construindo sentidos coletivamente. Além disso, percebo que, em diversos momentos ao longo do Curso, pudemos (eu e os demais participantes) ressignificar aspectos sobre linguagem e comunicação de um modo inclusivo e empoderador.

Ao mesmo tempo, percebi o quanto os discursos centralizadores ainda constituem muito daquilo que vislumbro como importante nos contextos de ensino-aprendizagem em que atuo como professor. Por vezes, mesmo quando me propus a ocupar lugar secundário nas interações ao longo do Curso, por exemplo, ainda me vejo, agora em retrospecto, imbuído de uma necessidade de legitimar as falas dos outros participantes, provavelmente, replicando práticas com as quais tive contato ainda em meu período como aluno de línguas e ao longo de minha formação

profissional inicial. Vejo que ainda tenho muito a ser refletido e transformado nesse sentido. Talvez esse, junto ao fato de não ter visto o Curso terminar com o mesmo número de participantes do início, tenham sido algumas das frustrações mais marcantes pra mim, olhando em retrospecto.

Em relação à minha percepção sobre os participantes do Curso, carregarei minha eterna gratidão pelo privilégio de ter tido contato com um coletivo de pessoas tão interessantes e participativas, especialmente por conta dos diversos momentos de aprendizagem e descontração que construímos juntos. Entretanto, reconheço que alguns de seus desejos podem não ter sido atendidos, particularmente aqueles desejos que possam ter sido apoiados em uma visão tradicional da aprendizagem de inglês e, talvez, esse pode ter sido um fator importante para a desistência de alguns. De todo modo, após ter contato com as percepções de alguns deles sobre o Curso como um todo, fico satisfeito em poder compreender que espaços menos normativos de aprendizagem têm terreno potencialmente produtivo em nossas instituições.

Diante do exposto vislumbro, por exemplo, estudos futuros que tentem articular elementos relacionados a este trabalho com questões de internacionalização nas instituições brasileiras, em diferentes níveis de ensino. A partir de estudos nesse viés, poderemos criar entendimentos e empreender mais esforços no desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem a diversidade e a colaboração. Na mesma lógica, questões relacionadas à crescente demanda de acolhimento de refugiados e imigrantes no Brasil, além das políticas de inclusão (ou exclusão) linguística nos contextos onde se inserem (ou são inseridos), também se apresentam como um campo fértil de estudos pela ótica translíngua, que se propõe a partir de nossa habilidade de nos engajarmos de perto com as diferenças uns dos outros e de gerar uma consciência reflexiva de nós mesmos e dos outros.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. *Annu. Rev. Anthropol.*, n. 30, p. 109–37, 2001.

ALGASOFF, L. **Another Book on EIL? Heralding the Need for New Ways of Thinking, Doing, and Being.** In: Algasoff, L.; McKay, S. L.; Hu, G. & Renandya, W. A. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. UK: Routledge, 2012.

ANDREOTTI, V. O. **(Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education.** *Societies and Education*, v. 9, n. 3-4, p. 381-397, 2011.

ATKINSON, D. **A sociocognitive approach to second language acquisition: how mind, body, and world work together in learning additional languages.** In D. Atkinson (ed.) *Alternative approaches to second language acquisition*. Oxford: Routledge, p. 143–166, 2011.

BAECKER, D. L. **Uncovering the Rhetoric of the Syllabus: The Case of the Missing I,** *College Teaching*, v. 46, n. 2, p. 58-62, 1998.

BAKER, W. **The Cultures of English as a Lingua Franca.** *TESOL Quarterly*, v. 43, n. 4, p. 567-592, 2009.

BAKER, W. **Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca.** *Language and Intercultural Communication*, v. 11, n. 3, p. 197-214, 2011.

BAKER, W. **Global cultures and identities: refocusing the aims of ELT in Asia through intercultural awareness.** In: MULLER, T.; HERDER, S.; ADAMSON, J. & SHIGEO BROWN, P. (Ed.). *Innovating EFL education in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 23-34, 2012.

BAKER, W. **Culture and complexity through English as a lingua franca: rethinking competences and pedagogy in ELT.** *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 4, n. 1, p. 9-30, 2015.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin.** Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (eds.) **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca.** Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

BAYYURT, Y.; SIFAKIS, N. C. **ELF-aware in-service teacher education: a transformative perspective.** In: H. Bowies & A. Cogo (eds.). *International*

Perspectives on English as a lingua franca. Pedagogical Insights. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

BERNAT, E. **Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL.** *ELTED*, v. 11, p. 1-8, 2008.

BISONG, J. **Language choice and cultural imperialism: a Nigerian perspective.** *ELT Journal*, v. 49, n. 2, p. 122-132, 1995.

BLOMMAERT, J. **On scope and depth in linguistic ethnography.** *Journal of Sociolinguistics*, v. 11, n. 5, p. 682–688, 2007.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization.** Cambridge: CUP, 2010.

BLOMMAERT, J. **From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method.** In: Nik Coupland (ed.) *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: CUP, 2014.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic Fieldwork - a Beginner's Guide.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010a.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. 2011. **Language and superdiversity.** *Diversities*, v. 13. n. 2, 2011.

BOWLES, H.; COGO, A. (Eds) **International Perspectives on English as a LinguaFranca. Pedagogical Insights.** Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 mai. 2018.

CAMERON, D., FRAZER, E., HARVEY, P., RAMPTON, M. B. H. & RICHARDSON, K. **Researching Language Issues of Power and Method.** London: Routledge, 1992.

CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in English Teaching.** UK: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. **The ecology of global English.** *International Multilingual Research Journal*, v. 1, n. 2, p. 89–100, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations.** New York: Routledge, 2013a.

CANAGARAJAH, S. **Negotiating Translingual Literacy: An Enactment.** *Research in the Teaching of English*, v. 48, n. 1, p. 40-67, 2013b.

CANAGARAJAH, S. **In search of a new paradigm for teaching English as an international language.** *TESOL Journal*, v. 5, n. 4, p. 767–785, 2014.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practices and Neoliberal Policies.** In: *Translingual Practices and Neoliberal Policies. SpringerBriefs in Linguistics.* Springer: Cham, 2017.

CANAGARAJAH, S. **English as a spatial resource and the claimed competence of Chinese STEM professionals.** *World Englishes*, v. 37, p. 34–50, 2018.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada.** *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.** 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

CHOMSKY, A. N. **Formal properties of grammars.** In: R. D. Luce, R. R. Bush & E. Galanter (Eds.) *Handbook of Mathematical Psychology.* New York: Wiley, p. 322-418, 1963.

CHOMSKY, A. N. **Current issues in linguistic theory.** In: J. A. Fodor & J. J. Kats (Eds.) *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, p. 50-118, 1964.

CHOMSKY, A. N. **Language and Mind.** New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

CHOPIN, K. **Reconceptualizing norms for language testing: Assessing English language proficiency from within an ELF framework.** In: Bayyurt, Y.; Akcan, S. (Eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca.* Berlin: De Gruyter, 2015.

CLIFFORD, J. **Introduction: Partial Truths.** In: Clifford, James and George Marcus. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography.* Berkeley, California: University of California Press, 1986.

COGO, A. **Accommodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies.** In: Mauranen, A. and E. Ranta (eds.). *English as a Lingua Franca: Studies and findings.* Newcastle: Cambridge Scholars Press, 2009.

COGO, A. **Strategic use and perceptions of English as a lingua franca.** *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, v. 46, n. 3, p. 295–312, 2010.

COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a Lingua Franca: A corpus-based investigation.** London: Continuum, 2012.

COOPER, R. L. **Language planning and social change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies**. In: B. Cope & M. Kalantzis (Eds.) *A pedagogy of multiliteracies. Learning by design*. UK: Macmillan, p. 1-36, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. Expanding the Scope of Literacy Pedagogy**. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em 09 jul. 2017.

COWARD, R.; ELLIS, J. **Language and Materialism: Developments in Semiology and the Theory of the Subject**. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. **Cambridge**. UK: Cambridge University Press, 1995.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd ed., 1st ed. in 1997, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.

CRYSTAL, D. **Two thousand million?** *English Today* 93, v. 24, n. 1, 2008.

DAVIES, B. **A body of writing**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DENZIN, N. K. **The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence**. *Qualitative Research*, vol. 9, n. 2, p. 139–160, 2009.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DEWEY, M. **Towards a post-normative approach: leaning the pedagogy of ELF**. *Journal of English as a Lingua Franca*, n. 1-1, p. 141-170, 2012.

DEWEY, M.; LEUNG, C. **English in English Language Teaching: Shifting Values and Assumptions in Changing Circumstances**. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2010.

ELLIOT, J. **Action research for educational change - Developing teachers and teaching series**. Buckingham: Open University Press, 1991.

EL KADRI, M. **O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado). UEL, Londrina, 2010.

EL KADRI, M. S. **Atitudes de futuros professores em relação ao estatuto do inglês como língua franca**. In: Calvo, L. C. S. et al (Org.) Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil. Uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes, 2013.

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. & GAMERO, R. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino da língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper No. 81. Michigan State University, 1985.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods. Research in Teaching and Learning**. York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ETHNOLOGUE. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/language/eng>>. Acesso em 13 mar. 2017.

FIRTH, A. **The discursive accomplishment of normality. On “lingua franca” English and conversation analysis**. *Journal of Pragmatics*, n. 26, p. 237–259, 1996.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Estruturalismo e pós-estruturalismo**. In: MOTTA, M. B. Estratégia, Poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

FREIRE, P. **Cultural action for freedom**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

FREIRE, P. **The politics of education: Culture, power, and liberation**. New York: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.

FREEBODY, P.; LUKE, A. **Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction.** In *Constructing Critical Literacies* (pp. 1–18). New Jersey, USA: Hampton, 1997.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca.** *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p. 20-30, 2010.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction.** Boston: Allyn & Bacon, 2007.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O.; FLORES, N. **Multilingualism and Common Core State Standards in the United States.** In: MAY, S. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education.* London: Routledge. p. 147-166, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging and Education.** In: *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* Palgrave Macmillan, London, 2014.

GEE, J. P. **New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools.** In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. **Situated language and learning: A critique of traditional schooling.** London: Routledge, 2004.

GIMENEZ, T. **English in a new world language order.** In: MACHADO, L. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. (Org.) **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas.** Londrina: EDUEL, p. 59-72, 2006.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S. e EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** Campinas: Pontes, 2011.

GIMENEZ, T. **Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global.** *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 52, p. 73-93, 2015a.

GIMENEZ, T. et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015b.

GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century.** The British Council. London: The English Company (UK), 1997.

GRADDOL, D. **The decline of the native speaker.** In Anderman, G. & Rogers, M. (eds.) *Translation Today – Trends and Perspectives.* Multilingual Matters, 2003.

GRADDOL, D. **English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'**. London: British Council, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARRIS, R. **The language myth**. New York: San Martin's Press, 1981.

HARRIS, R. **Introduction to Integrational Linguistics**. Oxford: Pergamon, 1998.

HARRIS, R. **Saussure and his interpreters**. Edinburg: Edinburg University Press, 2001.

HARRIS, R. **Integrationism, language, mind and world**. *Language Sciences*, n. 26, p. 727–739, 2004.

HULMBAUER, C. *et al.* **Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication**. *Synergies Europe*, n. 3, p. 25-36, 2008.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. London: Tavistock Publications, 1977.

HYMES, D. **Towards ethnographies of communication**. In J. Maybin (ed.), *Language and literacy in social practice*. Clevedon: Multilingual Matters, in association with the Open University, p. 11–22, 1994.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Série Pesquisa, v. 17. Brasília: Liber Livro, 2008.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language: new models, new norms, new goals**. Oxford: OUP, 2000.

JENKINS, J. **A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language**. *Applied Linguistics*, n. 23, p. 83-103, 2002.

JENKINS, J. **Current perspectives on teaching world englishes and english as a lingua franca**. *Tesol Quarterly*, Washington, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: interpretations and attitudes**. *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 200–207, 2009.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. **Review of developments in research into English as a lingua franca**. *Language Teaching*, v. 44, n. 3, p. 281–315, 2011.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in The International University**. London: Routledge, 2014.

JENKINS, J. **ELF and WE: competing or complementing paradigms?** In: Low, E.L. and Pakir, A. (eds.) *World Englishes: Re-thinking Paradigms*. London, Routledge, 2017.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso.** In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygange, 2006.

JORDÃO, C. M. **O que todos sabem.... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual.** *Crop* (FFLCH/USP), v. 12, p. 21-46, 2007.

JORDÃO, C. M. **A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência.** *Rev. Letras & Letras*. Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, jul-dez. 2010.

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco?.** In: Hilsdorf Rocha, Claudia; Maciel, Ruberval. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas*. 1ed.Campinas: Pontes, v. 1, p. 37-54, 2013.

JORDÃO, C. M. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.14, n.1, p. 13-40, 2014.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. **English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits.** In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Eds.). *English as a lingua franca in teacher education. A Brazilian Perspective*. Berlin: De Gruyter, p. 53-68, 2017.

KACHRU, B. **World Englishes: Approaches, issues and resources.** *Language Teaching*, v. 25, n. 1, p. 1-14, 1992.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle.** In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 11-30, 1985.

KACHRU, B. B. **The power and politics of English.** *World Englishes*, v. 5, n. 2-3, p. 121-140, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Expanding the scope of literacy pedagogy.** 2011. Disponível em <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>. Acesso 12 jul. 2017.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- KUBANYIOVA, M. **Rethinking Research Ethics in Contemporary Applied Linguistics: The Tension Between Macroethical and Microethical Perspectives in Situated Research.** *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 4, p. 503-518, 2008.
- KUBOTA, R.; WARD, L. **Exploring Linguistic Diversity through World Englishes.** *The English Journal*, v. 89, n. 6, p. 80-86, 2000.
- KUBOTA, R. **Teaching world englishes to native speakers of English in the USA.** *World Englishes*, v. 20, n. 1, p. 47-64, 2001.
- KUBOTA, R. **The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics.** *Applied Linguistics*, v. 37, n. 4, p. 1-22, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod condition: (E)merging strategies for Second/foreign language teaching.** *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- KAMARAVADIVELU, B. **Towards a postmethod pedagogy.** *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break.** In: Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, Guangwei & McKay, S. (eds.). (2012). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*, p. 9-27, New York: Routledge, 2012.
- KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?** *Tesol Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies – changing knowledge and classroom learning.** United Kingdom: Open University Press, 2003.
- LEFFA, V. J. **O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência.** In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, p. 225-250, 2003.
- LEUNG, C. **Convivial communication: recontextualizing communicative competence.** *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 119-144, 2005.
- LEUNG, C., HARRIS, R., & RAMPTON, B. **The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities.** *TESOL Quarterly*, v. 31, p. 543-560, 1997.
- LEUNG, C.; STREET, B. **Negotiating the relationship between theory and practice in the fields of literacy and language.** In: J. McKinley & H. Rose (eds.). *Doing research in applied linguistics: realities, dilemmas and solutions* (p. 192-200). London: Routledge, 2016.
- LU, M.; HORNER, B. **Translingual literacy and matters of agency.** In: CANAGARAJAH, S. *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms*. London: Routledge. p. 26-35, 2013.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

MAKONI, S. & PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. In: S. MAKONI & A. PENNYCOOK (Eds.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (p. 1–41). Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. **On the coloniality of being**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.; GAFFURI, P. **Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa**. *Calidoscópico*, v. 12, n. 1, p. 64-72, 2014.

MATSUDA, A. **The ownership of English in Japanese secondary schools**. *World Englishes*, v. 22, n. 4, p. 483-496, 2003.

MAURANEN, A. **The Corpus of English as Lingua Franca in Academic Settings**. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 3, p. 513-527, 2003.

MAURANEN, A. **A rich domain of ELF – The ELFA corpus of academic discourse**. In: A. Mauranen, & M. Metsä-Ketela (Eds.). *English as a lingua franca* [Special issue]. *Nordic Journal of English Studies*, v. 5, n. 2, p. 145–159, 2006a.

MAURANEN, A. **Signaling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication**. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 177, p. 123–150, 2006b.

MAURANEN, A. **Chunking in ELF: Expressions for managing interaction**. *Intercultural Pragmatics*, v. 6, n. 2, p. 217–233, 2009.

MAURANEN, A. **Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MCNAMARA, T. **English as a lingua franca: the challenge for language testing**. *JELF*, v. 1, n. 1, p. 199-202, 2012.

MCKAY, S. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches**. UK: Oxford University Press, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. M. **O Professor de Inglês e os Letramentos do Século XXI: métodos ou ética?** In: Jordão, C.M.; Martinez, J.; Halu, R.. (Orgs.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. 1ed. Campinas: Pontes, p. 285-298, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. M.; ANDREOTTI, V. O. **Culturalism, difference and pedagogy: Lessons from Indigenous Education in Brazil**. In: Lavia, J.; Moore, M. (Orgs.). *Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts*. Londres: Routledge, 2009.

MIGNOLO, W. D. **Delinking**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007.

MONTEAGUDO, H. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 43-53, 2012.

MUHLHAUSLER, P.; HARRÉ, R. **Pronouns and people: The linguistic construction of social and personal identity**. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

NAULT, D. **Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts**. *Language, Culture and Curriculum*, v. 19, n. 3, p. 314-328, 2006.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. *Harvard Educational Review*, v. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, v.26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OSDE booklet. Center for the Study of Social and Global Justice. Nottingham University, UK. Disponível em: <www.osdemethodology.org.uk>. Acesso em 23 fev. 2011.

OTHEGUY, R.; GARCIA, O.; REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics**. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. **The social politics and the cultural politics of language classrooms**. In: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (Ed.) *The sociopolitics of language teaching*. UK: Multilingual Matters, p. 89-103, 2000.

PENNYCOOK, A. **Linguística aplicada pós-ocidental**. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 21-59, 2003.

PENNYCOOK, A. **Language policy and the ecological turn**. *Language Policy*, n. 3, p. 213-239, 2004a.

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a TESOL praxicum**. In: B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (Cambridge Applied Linguistics, p. 327-346). Cambridge: CUP, 2004b.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**, New York: Taylor and Francis, 2007.

PENNYCOOK, A. **The Myth of English as an International Language.** In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.), *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 90-115, 2007b.

PENNYCOOK, A. **Resenha: Multilithic English(es) and language ideologies.** *Livros Resenhados: Asian Englishes: Beyond the Canon* by B. Kachru; *World Englishes in Asian Contexts* by Y. Kachru and C. Nelson; *English in the World: Global Rules, Global Roles* by R. Rubdy and M. Saraceni. *Language in Society*, v. 37, n. 3, p. 435-444, 2008a.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2008b.

PENNYCOOK, A. **English as a Language Always in Translation.** *European Journal of English Studies*, v. 12, n. 1, p. 33-47, 2008c.

PENNYCOOK, A. **Critical and Alternative directions in Applied Linguistics.** *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16. Australia, Monash University, 2010a.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** Oxford: Routledge, 2010b.

PENNYCOOK, A. **Language and mobility: unexpected places.** Multilingual Matters, 2012.

PALLÚ, N. M. **Que inglês utilizamos? Reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo.** Tese (Doutorado em Letras), UFPR, Curitiba, 2013.

PRATT, M. L. **Arts of the contact zone.** *Profession*, n. 91, p. 33-40, 1991.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: OUP, 1992.

PHILLIPSON, R. **Review Article. Voice in global English: Unheard chords in Crystal loud and clear.** *Applied Linguistics*, v. 20, n. 2, Oxford University Press, p. 265-276, 1999.

QUIJANO, A. **Coloniality and Modernity/Rationality.** *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

RAJADURAI, J. **Ideology and intelligibility.** *World Englishes*, v. 26, n. 1, p. 87-98, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Of EFL teachers, conscience, and cowardice.** *ELT Journal*, v. 53, n. 3, Oxford University Press, p. 200-206, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implications for ELT.** *ELT Journal*, v. 58, n. 2, Oxford University Press, p.111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach.** *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Catholic University of Leuven, Belgium, v. 145, n. 6, p. 1-13, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **O inglês como língua internacional na prática docente.** In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMPTON, B. **Language in late modernity. Interaction in an urban school.** Cambridge, UK: CUP, 2011.

ROCHA, C. H. ; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas.** *Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 451-485, 2015.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: B. S. Santos & M. P. Meneses. (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SEIDLHOFER, B. **Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a Lingua Franca.** *International Journal of Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 133–158, 2001.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching English as a lingua franca.** *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Key concepts in ELT. English as a lingua franca.** *ELT Journal*, v. 59, n. 4, October, 2005.

SEIDLHOFER, B. **Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca.** *World Englishes*, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca.** Oxford: OUP, 2011.

SHARIFIAN, F. **English as an international language: An overview.** In: F. Sharifan (ed.) *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. Bristol: Multilingual matters, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado.** In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S. & EL KADRI, M.S. *Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.* Campinas: Pontes, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In: SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador: EDUFBA, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. **Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor.** *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 50, p. 31-64, 2014.

SNYDER, I. **A new communication order: researching literacy practices in the network society.** *Language and Education*, v. 15, n. 2/3, p. 117-131, 2001.

SRIDHAR, S. & SRIDHAR, K. K. **The syntax and psycholinguistics of bilingual code-mixing.** *Canadian Journal of Psychology*, v. 34, p. 407-416, 1980.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. **New Literacies in theory and practice: what are the implications for language in education?** *Linguistics and Education*, v.10, n. 1, p. 1-24, 1998.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

SWAN, M. **ELF and EFL: are they really different?** *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 1, n. 2, p. 379-389, 2012.

SWAN, M. **ELF and EFL: a reply to Henry Widdowson.** *JELF*, v. 2, n. 2, p. 391-396, 2013.

TAKAKI, N. H. **Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica.** *Polifonia*, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p. 87-110, 2012.

TYLER, S. **Post-Modern Ethnography: from document of the occult to occult document.** In: Clifford, J. and George M. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography.* Berkeley, California: University of California Press, 1986.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications.** *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VITANOVA, G. **Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity.** In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

WALSH, C. **Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad**. In: _____, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial**. In: Memorias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WIDDOWSON, H.. **The ownership of English**. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, 1994.

WIDDOWSON, H. **ELF and EFL: what's the difference? Comments on Michael Swan**. *JELF*, v. 2, n. 1, p. 187–193, 2013.

WIDDOWSON, H. **ELF and the pragmatics of language variation**. *Journal of English as a lingua franca*, v. 4, n. 2, p. 359–372, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Anderson Nalevaiko Marques, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, aluno/aluna do IFPR - Campus Curitiba, servidor docente ou técnico administrativo do IFPR – Campus Curitiba ou membro da comunidade externa ao IFPRa participar de um estudo intitulado **“Inglês como língua franca: um estudo etnográfico na Extensão do Campus Curitiba do IFPR”**. Este estudo visa investigar estratégias de ensino-aprendizagem de Inglês na perspectiva de Inglês como língua franca por meio da oferta de um curso de Extensão presencial no Campus Curitiba do IFPR. Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar o impacto da oferta de um curso de inglês na modalidade Curso de Extensão na vida acadêmica de participantes do curso.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente das aulas a serem agendadas no período de setembro de 2015 a dezembro de 2015, nas dependências do Campus Curitiba do IFPR. Além disso, os dados da pesquisa serão gerados a partir do registro das atividades desenvolvidas ao longo do curso. Por esse motivo, as aulas do curso serão gravadas em áudio e em vídeo. As gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa. Além disso, há possibilidade de que sua participação também se dê por meio de entrevistas individuais e/ou coletivas junto ao pesquisador e por meio de respostas a questionários. No caso de haver entrevistas, o áudio também será gravado, garantindo ainda o absoluto anonimato dos participantes.
- c) Para tanto você deverá comparecer no Campus Curitiba do IFPR para as aulas do curso, com duração de uma hora e quarenta minutos, duas vezes por semana por aproximadamente três meses, que é a duração do curso de Extensão.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao fato de que as aulas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser:
 - 1) Desconforto e/ou ansiedade por saber que as aulas do curso de Extensão serão gravadas;
 - 2) Desconforto e/ou ansiedade quando participar de eventuais entrevistas por saber que serão gravadas.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:
 - 1) Avanço nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas no cenário nacional e internacional;
 - 2) Avanços na aprendizagem de línguas nas vidas dos participantes da pesquisa.

No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

O pesquisador Anderson Nalevaiko Marques, professor de língua inglesa do Campus Curitiba do IFPR e responsável por este estudo, poderá ser contatado no Campus Curitiba do IFPR, localizado à Rua João Negrão 1285, Rebouças, Curitiba – PR, de segunda à sexta-feira ou pelo telefone (41) 9582-3995 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, da UFPR. A orientadora poderá ser contatada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, situado à Rua General Carneiro, 460 - 10º andar - sala 1018/1019 Edifício D. Pedro I - CEP: 80060-150 Fone/Fax: (41) 3360-5102, Curitiba – PR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**. As entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- n) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão não me trará prejuízos além dos riscos elencados acima.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

Anderson Nalevaiko Marques - Pesquisador responsável

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 2 – Questionário sobre perfil Sócio-educacional dos participantes do curso “Comunicação Internacional: um a proposta colaborativa”.

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL: UMA PROPOSTA COLABORATIVA

IFPR – CAMPUS CURITIBA – 2015

PERFIL DE PARTICIPANTE

NOME: _____ DATA: _____

IDADE: _____

PROFISSÃO/OCUPAÇÃO: _____

EXPERIÊNCIA EM CURSOS DE IDIOMAS ESTRANGEIROS: _____

EXPERIÊNCIA EM PAÍSES ESTRANGEIROS: _____

CONTATO COM PESSOAS DE PAÍSES DIFERENTES: _____

ATIVIDADES CULTURAIS QUE COSTUMA DESENVOLVER OU PARTICIPAR: _____

CURSOS DE QUE GOSTA/COSTUMA PARTICIPAR: _____

ATIVIDADES DE LAZER DE QUE GOSTA/COSTUMA DESENVOLVER: _____

FERRAMENTAS QUE COSTUMA UTILIZAR PARA SE COMUNICAR COM OUTRAS PESSOAS: _____

ÁREAS DE INTERESSE PESSOAL/PROFISSIONAL: _____

APÊNDICE 3 – Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPR

[illegible]

APÊNDICE 4 – Aula 1 - Proposta de discussão para criação de espaços seguros para a reflexão e questionamento - baseada em OSDE

Comunicação Internacional: uma proposta colaborativa

Prof. Anderson N. Marques +
Juliana Nabosne +
Tod@s@s@envolvivid@s - 2015

Conhecendo o grupo

- Quem é quem;
- Negociando espaços abertos;
- Por que estamos neste curso?
- O projeto do curso;
- Colaboração;
- Atividades planejadas.

Negociando Espaços Abertos

A seguir, você lerá algumas opiniões expressas por grandes pensadores cujos nomes foram propositalmente omitidos a fim de contribuir com a sua interação com seus respectivos apontamentos, sem prejuízo de sentido.

Em duplas, tente discutir sobre o(s) assunto(s) central(ais) de cada texto.

Questões sobre os textos:

Na dupla:

- O que as perspectivas lidas comunicam sobre a temática do conhecimento e a pessoa que o detém?

No grande grupo:

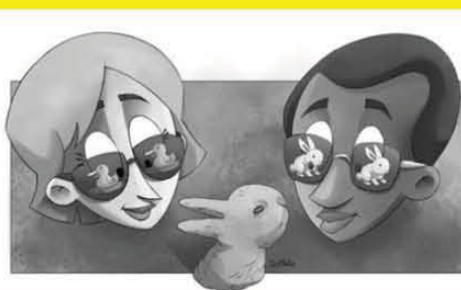
- É possível concordar com todas elas?
- Como aquilo que você entende por conhecimento influencia seu comportamento enquanto estudante, pesquisador, professor ou colega de trabalho/estudo?

Proposta para nosso curso - Princípios

- 1) Cada indivíduo traz para o espaço conhecimento válido e legítimo construído em seu próprio contexto;



- 2) Todo conhecimento é parcial e incompleto;



- 3) Todo conhecimento pode ser questionado.



Percepções sobre o assunto

- Como você acredita que o que foi discutido já fez parte (ou não) de situações de ensino e aprendizagem de que você já participou ao longo do tempo?
- A partir de suas expectativas em relação ao curso de Comunicação Internacional, como avalia os princípios apresentados?

Apêndice 4 (continuação) – textos base para a discussão proposta acima

- 1) Se acreditar que minha verdade é a única válida, vou acabar me fechando diante de todas as outras e não vou aprender mais nada. A melhor maneira de melhorar minha percepção e capacidade de pensar e ouvir com respeito significa estar aberto a diferenças e se afastar da ideia de que sou um "sabe-tudo". Logo, uma vez que não me considero que sou o "dono da verdade", preciso estar permanentemente aberto. Preciso estar aberto a abordar e ser abordado, questionar e ser questionado, a concordar e discordar.
- 2) Toda e qualquer faixa etária, geração e cultura têm suas premissas quanto à realidade, próprias e intransferíveis, que costumam ser inconscientes. Ao longo do tempo, elas invariavelmente mudam. Então, partindo-se da história, muito daquilo que deixamos de considerar acaba não sendo verdade. Estamos presos nesses preceitos sem sequer perceber.
- 3) O cérebro humano está programado de forma que só prestamos atenção naquilo que consideramos possível. Ele combina padrões que o indivíduo já possui por meio do condicionamento.
- 4) O conhecimento científico é objetivo e neutro. Absolutamente tudo pode ser conhecido e testado cientificamente a fim de produzir uma verdade universal, que é suficientemente completa em si mesma e pode ser vista da mesma forma por qualquer um. O progresso e o conhecimento podem ser alcançados pelo uso da ciência e da tecnologia, a fim de controlar o meio ambiente, para construir a sociedade perfeita.
- 5) Não acredite em algo só porque está escrito em livros, porque um sábio disse, ou porque seu líder religioso disse que deveria. Acredite simplesmente porque você reconhece aquilo como verdade.
- 6) O que é observado e concluído (através inclusive de experimentos científicos) depende da interpretação de quem "vê". Como um par de óculos que se coloca, cada um possui diferentes lentes através das quais vê o mundo. Lentes que determinam se o que se vê é real, ideal, verdadeiro, bom ou ruim. As lentes são construídas a partir de nossos contextos individuais -- produzidas coletivamente ao longo de nossas interações (nos âmbitos familiar, educacional, midiático, religioso, de influência governamental), e que estão sempre em construção. Assim, o conhecimento nunca é objetivo - não há possibilidade de completa neutralidade.

Apêndice 5 – Folha de atividade – trabalho com a construção de sentidos em português – foco em encontros e desencontros com nossa ‘primeira língua’

Comunicação Internacional - IFPR – Campus Curitiba – 2015 - Folha 2

Nome: _____ Data: _____

As gravações em áudio que você ouvirá a seguir foram retiradas de vídeos disponíveis na Internet. As atividades propostas abaixo se referem à sua compreensão sobre o conteúdo das gravações. Sugere-se desenvolver as atividades em duplas ou pequenos grupos.

- a) Qual parece ser o assunto principal? Quantas pessoas parecem estar envolvidas na conversa?

Áudio 1	Áudio 2	Áudio 3	Áudio 4	Áudio 5

- b) Em que cenário você imagina que ocorre essa interação verbal?

Áudio 1	Áudio 2	Áudio 3	Áudio 4	Áudio 5

- c) Haveria palavras/expressões/frases você se sente (bastante) certo(a) de ter ouvido/compreendido? Liste alguma(s). Há alguma em que você tem menos certeza?

Áudio 1	Áudio 2	Áudio 3	Áudio 4	Áudio 5

d) Você se arriscaria em relacionar alguma nacionalidade às pessoas da interação? Quais elementos você usaria para justificar sua resposta?

Áudio 1	Áudio 2	Áudio 3	Áudio 4	Áudio 5

Apêndice 6 – Aula 4 - Proposta de discussão sobre cenários de comunicação internacional

Por quê estudar Inglês hoje em dia?

Comunicação Internacional

Perspectivas Informadas:

- 1) Quais situações envolvendo interação de pessoas de diferentes lugares do mundo você considera possíveis? (Resposta Escrita)

Algumas possibilidades

- eventos de trabalho;
- turismo e lazer;
- estudos;
- contatos on-line;
- fugas de guerras;
- participação em conflitos;
- eventos esportivos;
- imigração (voluntária ou não);
- catástrofes naturais;
- encontros inesperados;
- ...

Dos itens acima, haveria algum que não foi considerado por você em primeira instância? Se sim, por que você acredita que isso aconteceu? (Resposta escrita)

- 2) Na sua percepção sobre esse assunto, em que língua(s) você acredita que pessoas de diferentes lugares do mundo/países escolheriam se comunicar? Por quê? (Resposta escrita)

- 3) Como você avalia sua capacidade pessoal de interação caso estivesse em uma situação de comunicação que envolvesse pessoas de diferentes lugares do mundo/países?

- 4) Se você quisesse ou precisasse manter contato verbal (uma conversa, por exemplo) com pessoas de lugares diferentes no mundo, qual seria sua alternativa de língua(s) para comunicação? Por quê?

Apêndice 7 – Proposta de reflexão dos mitos discutidos por Rajadurai (minha autoria)

Percepções – Situações de Contato Inter/Transnacional

- Apenas as falas de não-nativos têm sotaque.
- O modo de falar de não-nativos atrapalha a compreensão no momento da comunicação.
- O falante não-nativo é responsável por problemas de comunicação.

Abaixo apresentam-se algumas afirmações consideradas mitos, especialmente em cenários de comunicação inter/transnacional. Escreva sua percepção sobre cada uma das afirmações. Como você reage a cada uma delas?

Mito 1: O modo como falam os falantes nativos deve constituir a forma como devemos nos comunicar em uma (outra) língua;

Mito 2: O falante nativo é sempre o melhor juiz sobre o que é compreensível/inteligível;

Mito 3: O falante nativo é sempre o melhor representante do que é compreensível/inteligível.

Em quais pontos você considera ser possível concordar/discordar com os mitos acima?

Em outras palavras, o que define nossa habilidade/competência para nos comunicarmos está **menos** relacionada com **o que sabemos** e **MAIS** com **A VERSATILIDADE COM A QUAL** fazemos coisas com a linguagem.



QUÃO VERDADEIRA PARECE SER A AFIRMAÇÃO ACIMA?



Apêndice 8 - Folha de atividade – trabalho com a construção de sentidos em inglês - foco em encontros entre nativos e não-nativos

Comunicação Internacional - IFPR – Campus Curitiba – 2015

Nome: _____
 _____ Data: _____

As gravações em áudio que você ouvirá a seguir foram retiradas de vídeos disponíveis na Internet. As atividades propostas abaixo se referem à sua compreensão sobre o conteúdo das gravações. Sugere-se desenvolver as atividades em duplas ou pequenos grupos.

- a) Qual parece ser o assunto principal? Quantas pessoas parecem estar envolvidas na conversa?

Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5

- b) Em que cenário você imagina que ocorre essa interação verbal?

Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5

- c) Haveria palavras/expressões/frases você se sente (bastante) certo(a) de ter ouvido/compreendido? Liste alguma(s). Há alguma em que você tem menos certeza?

Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5

- d) Você se arriscaria em relacionar alguma nacionalidade às pessoas da interação? Quais elementos você usaria para justificar sua resposta?

Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5

Apêndice 9 – Captura de tela indicando a plataforma EdX, escolhida coletivamente como espaço de aprendizagem e de comunicação transnacional

